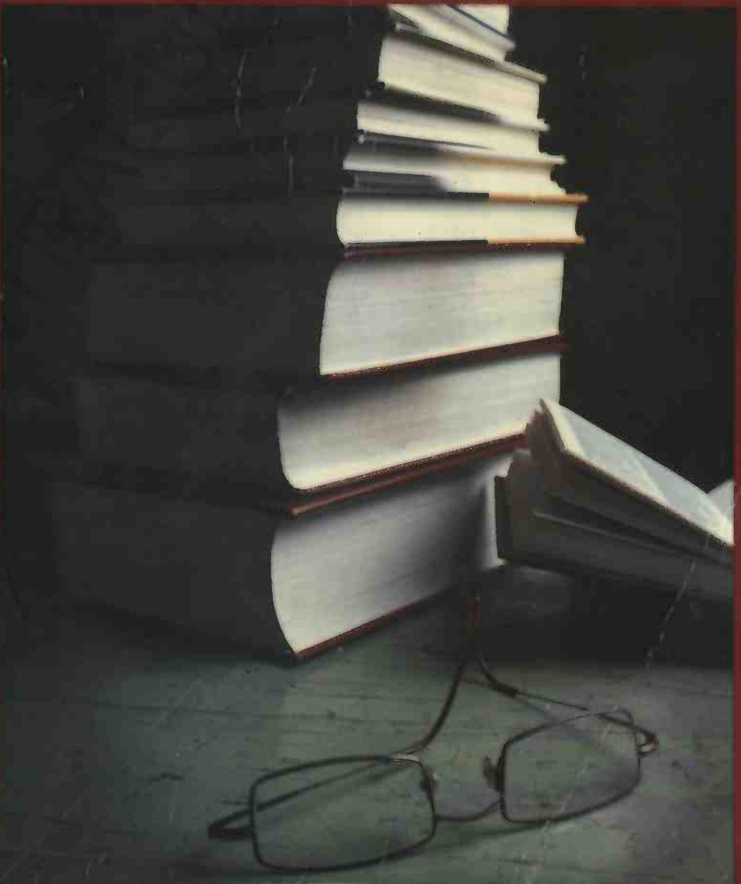
Constantin Cucoş
(coordonator)

POLIROM

PSIHOPEDAGOGIE

pentru examenele de definitivare şi grade didactice

Ediţia a III-a



Ştiinţele educaţiei

Structuri, conţinuturi, tehnici

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI

Structuri, conţinuturi, tehnici

Colecția *Științele educației. Structuri, conținuturi, tehnici* este coordonată de Cezar Bîrzea și Constantin Cucoș.

www.polirom.ro

Editura POLIROM
Iași, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33, O.P. 37; P.O. BOX 1-728, 030174

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României :

Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice / coord. : Constantin Cucoș. – Ed. a 3-a, rev. – Iași : Polirom, 2009

ISBN 978-973-46-1403-5
I. Cucoș, Constantin (coord.)

159.922.7(075.8)
371.27 : 371.12

Printed in ROMANIA

Bogdan Balan, Ştefan Boncu, Simona Butnaru, Ciprian Ceobanu,
Teodor Cozma, Carmen Creţu, Ion Dafinoiu, Georgeta Diac, Florin Frumos,
Ovidiu Gavrilovici, Alois Gherguţ, Luminiţa Iacob, Adrian Vicenţiu Labăr,
Gianina Ana Masari, Constantin Moise, Mariana Momanu,
Nicoleta Laura Popa, Dorina Sălăvăstru, Elena Seghedin, Liliana Stan,
Constantin Cucoş (coordonator)

PSIHOPEDAGOGIE

pentru examenele de definitivare şi grade didactice

Ediţia a III-a revăzută şi adăugită

POLIROM
2009

www.polirom.ro

Editura POLIROM

Cuprins

Prezentarea autorilor

Bogdan Balan, doctor în psihologie, titlu obţinut la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt psihologia socială, psihopatologia dezvoltării, cercetarea problematicii adolescenţei (prevenţia suicidului şi a dependenţei de droguri). Lucrări publicate : *Comunicarea în câmpul social. Texte alese* (coautor, 1997).

Ştefan Boncu, conferenţiar universitar doctor în cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt psihologia normelor sociale şi a devianţei, psihologia negocierii, relaţiile dintre grupuri, influenţa socială etc. Lucrări publicate: *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a* (coautor, 2000), *Psihologia influenţei sociale* (2002), *Procese interpersonale* (2005), *Negocierea şi medierea. Perspective psihologice* (2006).

Simona Butnaru, doctor în ştiinţele educaţiei, este lector universitar la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt fundamentele pedagogiei, consiliere educaţională, orientare vocaţională. Studii şi lucrări publicate: „The Impact of School Culture and Management on the Intercultural Curriculum Development", *Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi*, Seria Ştiinţele educaţiei (2007), „Reflecţii asupra resurselor curriculumului intercultural", în C. Cucoş, A. Gherguţ, M. Momanu, D. Sălăvăstru, *Educaţia – provocări la început de mileniu. Omagiu profesorului Teodor Cozma* (2005), *Educaţie interculturală – ghid pentru formatori* (coautor, 2001).

Ciprian Ceobanu, conferenţiar universitar doctor la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt psihologia educaţiei, managementul clasei de elevi şi managementul educaţional. Lucrări publicate : *Mentalităţi şi structuri axiologice* (2005), *Abordări statistice şi ipostaze educaţionale ale modelului e-learning* (coordonator, 2007), *Elaborarea şi managementul proiectelor în serviciile educaţionale. Ghid practic* (coautor, 2009).

Teodor Cozma, profesor universitar doctor la Catedra de Psihologie a Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi, Directorul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul aceleiaşi facultăţi. Este conducător de doctorat în domeniul ştiinţelor educaţiei. Domeniile sale de competenţă sunt didactica, teoria educaţiei, problematica educaţiei în spaţiul european. Lucrări publicate : *Şcoala şi educaţiile „paralele"* (1986), *Ora de dirigenţie* (coautor, 1995), *Reconstrucţie pedagogică* (coautor, 1996), *Introducere în problematica educaţiei integrate* (coautor, 2000), *O nouă provocare pentru educaţie : Interculturalitatea* (coordonator, 2001).

Carmen Creţu, profesor universitar doctor la Catedra de Ştiinţe ale Educaţiei a Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi, expert al Comisiei Europene, Bruxelles, pentru directoratul de cercetare ştiinţifică. Domeniile sale de competenţă sunt teoria şi metodologia curriculumului, politici educaţionale, psihopedagogia talentelor şi a creativităţii. A urmat stagii de formare doctorală şi postdoctorală, precum şi de documentare în universităţile din Nijmegen (Olanda), Yale şi Harvard (SUA), Geneva (Elveţia), Lille (Franţa) etc. Coordonează programul de master Politici şi Management în Educaţie şi este membră în numeroase asociaţii

ştiinţifice, printre care European Council for High Ability (ECHA) şi International Association for Advancement of Curriculum Studies (IAAC), şi a condus numeroase granturi de cercetare. Lucrări publicate: *Politica promovării talentelor. Dreptul la o educaţie diferenţiată* (1995), *Psihopedagogia succesului* (1997), *Curriculum diferenţiat şi personalizat* (1998), *Teoria curriculumului şi conţinuturile educaţionale* (2001), „Talent and Success", în *International Handbook* (2008).

Constantin Cucoş (coordonator), doctor în ştiinţele educaţiei, profesor universitar şi prodecan al Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. A efectuat stagii de cercetare şi documentare la Biroul Internaţional al Educaţiei – UNESCO, Geneva (1991), Universitatea „Aristotel" din Salonic (1993), Universitatea Lille I (1995), Universitatea din Bologna (1996), Universitatea din Savoie, Chambéry (1997), Universitatea din Geneva (1997, 2000), Universitatea Paris X (1998), Universitatea Paris VIII (1999), Institutul de formare SLO „Specialisten in Leerplanontwikkeling", Enschede (1999), Universitatea din Warwick, Coventry (1999), Universitatea de Ştiinţe Sociale din Toulouse (2000), Universitatea Catolică din Louvain (2001), Università degli Studi din Padova (2004). Este membru al International Association for Intercultural Education, cu sediul în Suedia (1995), al colegiului editorial al Intercultural Education (1996) ţi al Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), cu sediul la Geneva (2001). Domeniile sale de competenţă sunt filosofia educaţiei, pedagogia culturii, educaţia religioasă, pedagogia generală. Este autorul a peste 120 de studii în volume colective şi reviste de specialitate. Lucrări publicate: *Pedagogie şi axiologie* (1995), *Pedagogie* (1996; ediţia a II-a revăzută şi adăugită, 2002), *Educaţia religioasă. Conţinut şi forme de realizare* (1996), *Minciună, contrafacere, simulare. O perspectivă psihopedagogică* (1996), *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice* (1999; ediţia a II-a revăzută şi adăugită, 2009), *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale* (2000), *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine pedagogice fundamentale* (2001), *Timp şi temporalitate în educaţie. Elemente pentru un management al timpului şcolar* (2002), *Informatizarea în educaţie. Aspecte ale virtualizării formării* (2006), *Teoria şi metodologia evaluării* (2008), *Educaţia. Iubire, edificare, desăvârşire* (2008).

Ion Dafinoiu, profesor universitar doctor, decanul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi, vicepreşedinte al Federaţiei Române de Psihoterapie, preşedinte al Asociaţiei Române de Hipnoză Clinică, Relaxare şi Terapie Ericksoniană. Este titularul cursurilor: psihodiagnostic clinic, psihoterapii scurte, hipnoză clinică şi terapie ericksoniană, predate la universitatea ieşeană, şi al cursului Research Methods in the Social Sciences, predat în cadrul masterului european Perspectives on Social Inclusion. Coordonator al colecţiei „Psihologie clinică şi psihoterapie" a Editurii Polirom. Dintre volumele publicate: *Sugestie şi hipnoză* (1996), *Elemente de psihoterapie integrativă* (2000), *Personalitatea. Metode calitative de abordare: observaţia şi interviul* (2002), *Hipnoza clinică. Tehnici de inducţie. Strategii terapeutice* (coautor, 2003), *Research Methods in the Social Sciences* (2003), *Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici* (coautor, 2005).

Georgeta Diac, lector universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt psihologia educaţiei, consiliere psihopedagogică, managementul clasei de elevi, psihogeriatrie. A obţinut titlul de doctor în psihologie cu lucrarea: *Îmbătrânirea – o abordare psihosocială. Studiu de caz în căminul de bătrâni*. Autoare a peste 30 de articole în reviste de specialitate şi coautoare a două cărţi: *Conotaţii psihosociale ale deficienţei mentale* (1996), *Învăţământul deschis la distanţă. Ghid pentru tutori* (2004).

Florin Frumos, lector universitar doctor la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt pedagogia generală, didactica, psihologia educaţiei, psihopedagogia specială, psihologia cognitivă, didactica universitară, cercetarea pedagogică. A urmat stagii de documentare pentru realizarea lucrării de doctorat la Institutul de Psihologie Henri Piéron, Universitatea Paris V, în 2001. A participat la numeroase stagii de pregătire profesională în ţară, la proiecte internaţionale

Socrates şi proiecte CNCSIS la nivelul facultăţii şi departamentului. Lucrări publicate: *Antrenamentul metacognitiv şi diminuarea erorilor tipice la matematică* (2008), „Rezultate ale cercetărilor de psihologie cognitivă şi posibile aplicaţii în teoria învăţării", *Educaţia: ieri – astăzi – mâine. Buletinul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic* (2003-2004), „Topici şi preocupări actuale în psihologia învăţării şi în educaţie în secolul XX", *Buletinul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic*, „Evaluarea formării continue a profesorilor la Universitatea «Al.I. Cuza», Iaşi – o abordare cantitativă", Simpozionul internaţional cu tema „Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educaţiei permanente" (2008).

Ovidiu Gavrilovici, conferenţiar universitar doctor la Departamentul de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Lucrări publicate: *European Perspectives on Chronically People* (coautor, 2004), *Management educaţional* (coautor, vol. I-II, 2004).

Alois Gherguţ, doctor în ştiinţele educaţiei, conferenţiar universitar la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi, membru în numeroase comisii de specialitate, coordonator, consultant sau membru în cadrul unor proiecte/programe naţionale şi internaţionale. Lucrări publicate: *Introducere în problematica educaţiei integrate* (coautor, 2000), *Psihopedagogie specială* (coautor, 2000), *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale* (ediţia I, 2001; ediţia a II-a revăzută şi adăugită, 2006), *Managementul serviciilor de asistenţă psihopedagogică şi socială. Ghid practic* (2003), *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice* (ediţia I, 2005; ediţia a II-a revăzută şi adăugită, 2007), *Management general şi strategic în educaţie. Ghid practic* (2007), *Dicţionar de kinetoterapie* (coautor, 2007) şi *Elaborarea şi managementul proiectelor în serviciile educaţionale. Ghid practic* (coautor, 2009). A publicat, de asemenea, numeroase studii şi articole în volume colective şi reviste de specialitate.

Luminiţa Iacob, profesor universitar doctor la Catedra de Psihologie a Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Este titular al cursurilor: psihologia dezvoltării şi a vârstelor, psihologia comunicării. Alte domenii de competenţă: etnopsihologia, psihologia educaţiei. Lucrări publicate: *Modernizare – Europenism: percepţie, trăire, identitate etnică* (1995), *Psihologie şcolară* (coordonator, 1998), *Imagini identitare* (coautor, 1999), *Etnopsihologie şi imagologie* (2003), „Types of feed-back in educational communication", în P. Ilieva-Baltova, K. Petrova (ed.), *Psycholinguistic studies. Papers in honor of Prof. dr. Tatiana Slama-Cazacu* (2007), „I volti di Giano nella rappresentazione sociale del potere" (coautor), în Ida Galli (coord.), *Del potere e di altri demoni* (2008).

Adrian Vicenţiu Labăr, preparator universitar doctorand al Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt analiza statistică a datelor în SPSS, metodologia cercetării în ştiinţele educaţiei şi psihodiagnoza indivizilor înalt abilitaţi. A publicat „Radiografii asupra spaţiului românesc. Linii de mentalitate", *Analele Ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi*, Seria Pedagogie (2003), „Consecinţe ale educaţiei religioase asupra formării conduitelor tinerilor. Perspectiva beneficiarilor", *Revista de psihologie şi ştiinţele educaţiei* (coautor, 2007), *SPSS pentru ştiinţele educaţiei. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică* (2008) şi *Ghid pentru cercetarea educaţiei* (coautor, 2009).

Gianina Ana Masari, doctor în ştiinţele educaţiei, lector universitar la Catedra de Pedagogie a Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt psihopedagogia excelenţei, consiliere psihopedagogică, teoria şi metodologia instruirii. Lucrări publicate: *Consiliere şi orientare şcolară* (coautor, 1998), *Introducere în consilierea şcolară* (2005), *Calitatea contextului social şi dezvoltarea aptitudinală a adolescenţilor subrealizaţi şcolar* (2006).

Constantin Moise, profesor universitar doctor la Catedra de Pedagogie, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt teoria instruirii, teoria evaluării, pedagogie generală, istoria pedagogiei româneşti. Lucrări publicate: *Şcoala activă în România până la mijlocul secolului al XX-lea* (1983), *Pedagogie. Ghid pentru*

profesori (coautor, 1986), *Reconstrucţie pedagogică* (1996), *Concepte didactice fundamentale* (1996), *Teoria şi metodologia instruirii* (2003), *Teoria şi metodologia evaluării* (2004).

Mariana Momanu, conferenţiar universitar doctor la Departamentul de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. A urmat stagii de cercetare şi documentare în Franţa, Elveţia şi Anglia. Domeniile sale de competenţă sunt teoria educaţiei, pedagogie contemporană, istoria pedagogiei, parteneriat educaţional, alternative educaţionale. A publicat numeroase studii şi articole în reviste de specialitate sau volume colective, printre care: „Universitatea «Al.I. Cuza» în anii sovietizării învăţământului românesc", în Gh. Iacob (coord.), *Universitatea din Iaşi. De la modelul francez la sistemul Bologna* (2007), „Educaţia pentru drepturile omului – un demers intercultural", în T. Cozma (coord.), *O nouă provocare pentru educaţie: interculturalitatea* (2001), „The education of Roma children in Romania: description, difficulties, solutions", *Intercultural Education*, vol. 11, nr. 3 (coautor, 2000), „Aspecte conflictuale ale situaţiei pedagogice", în A. Neculau, A. Stoica-Constantin (coord.), *Conflictul şi rezolvarea lui. Perspective multidisciplinare* (1998), „Formare şi îndoctrinare în învăţământul superior", în A. Neculau (coord.), *Câmpul universitar şi actorii săi* (coautor, 1997), *Educaţie şi ideologie. O analiză pedagogică a sistemului totalitar comunist* (2005), *Introducere în teoria educaţiei* (2002).

Nicoleta Laura Popa, doctor în ştiinţele educaţiei, titlu obţinut la Universitatea Radboud din Nijmegen, Olanda, cu lucrarea *Romanian Teachers of the Gifted: Empathy and Accuracy in Perceiving Students' Characteristics*, publicată la editura universităţii olandeze. Este lector universitar la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei şi a beneficiat de numeroase stagii de documentare în străinătate. Domeniile sale de competenţă sunt metodologia cercetării educaţionale, teoria evaluării, managementul clasei. A publicat o serie de studii pe teme asociate problematicii educaţionale în societatea cunoaşterii în *Analele Ştiinţifice ale Universităţii „Al.I.Cuza" din Iaşi*, Seria Ştiinţele Educaţiei: „Condiţia postmodernă şi universitatea" (2001), „Educaţie şi globalizare – realitate sau speculaţie?" (2002), „Politici europene de implementare a TIC" (2003). Studiile publicate recent abordează competenţa interculturală, din perspectiva evaluării şi a formării. Este coautoarea lucrării *Ghid pentru cercetarea educaţiei* (2009).

Dorina Sălăvăstru, conferenţiar universitar doctor la Catedra de Psihologie, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi, şi prodecan al aceleiaşi facultăţi. Susţine cursuri de psihologia educaţiei, didactica psihologiei, tehnici de expresie şi dezvoltare personală. Lucrări publicate: *Logica naturală şi aplicaţiile ei în câmpul educaţional* (1998), *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a* (coautor, 2000), *Psihologia socială şi Noua Europă. In honorem Adrian Neculau* (coordonator, 2003), *Psihologia educaţiei* (2004) şi *Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice* (2006).

Elena Seghedin, lector universitar la Catedra de Pedagogie a Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt teoria şi metodologia instruirii, teoria şi metodologia evaluării, deontologie profesională, psihopedagogia creativităţii. Este formator al Centrului Educaţia 2000+, British Council şi formator internaţional al programului RWCT.

Liliana Stan, conferenţiar universitar doctor la Catedra de Ştiinţe ale Educaţiei, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt pedagogie generală, didactica ştiinţelor educaţiei, pedagogia învăţământului preşcolar şi a învăţământului primar, fundamentele succesului educaţional, etică şi deontologie profesională. Lucrări publicate: *Psihopedagogie* (coautor, 1995); *Ghidul tânărului profesor* (coautor, 1997), *Etică şi deontologie profesională* (2001); *Elemente de didactica geografiei* (coordonator, 2003); *Problema idealului. Perspective moral-pedagogice* (2003), *Fundamente ale succesului educaţional* (2004).

Cuvânt înainte

Actuala lucrare, cu titlul generic *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, reprezintă o restructurare semnificativă, aproape totală a vechiului volum cu acelaşi nume, apărut în urmă cu un deceniu. Redimensionarea s-a făcut în concordanţă cu noua tematică pentru perfecţionarea cadrelor didactice, a unor achiziţii recente în câmpul topicilor psihopedagogice, dar şi pornind de la disponibilitatea şi expertiza în expansiune a autorilor, ce s-au antrenat în arii tematice relevante.

Volumul se adresează explicit profesorilor de toate specialităţile care urmează să se prezinte la examenele de definitivare sau de obţinere a gradelor didactice, la concursuri de titularizare în învăţământ, la colocvii specifice stagiilor de formare continuă. Totodată, el se va dovedi şi un instrument eficient pentru pregătirea lecţiilor, pentru întocmirea unor materiale didactice, a unor referate de specialitate.

Formarea continuă a cadrelor didactice are nevoie de repere, de un ghidaj metodologic. Dacă politicile şi strategiile de perfecţionare nu ţin de noi (decidenţii contrariindu-ne, deseori, prin unele măsuri), în ceea ce priveşte conţinuturile şi metodele de formare şi modalităţile de evaluare lucrurile stau altfel. De aceea, pe cât ne-a stat în putinţă, am încercat să venim în întâmpinarea colegilor din învăţământul preuniversitar cu bagaje teoretice noi, cu răspunsuri pe măsura realităţilor educaţionale, cu formule explicative pătrunzătoare şi coerente. Ţine de deontologia noastră profesională să cunoaştem mai mult, să dobândim competenţe noi, să acţionăm în cunoştinţă de cauză. Nu considerăm că informarea de ordin teoretic ar fi suficientă, dar fără ea nu putem descifra fenomenele educaţionale din ce în ce mai polimorfe şi complicate.

Formarea cadrelor didactice rămâne unul dintre cele mai problematice paliere ale edificiului oricărui sistem de învăţământ. Caracterul complex este antrenat de faptul că acest subsistem este generator, dar şi o rezultantă a calităţii procesului de învăţământ. De calitatea sistemului şi procesului de învăţământ va depinde şi calitatea pregătirii cadrelor didactice ieşite din sistem. Dar, totodată, această calitate a actorilor educaţionali stă la baza performativităţii sistemului ca atare. Asupra importanţei şi statutului pregătirii profesionale a educatorilor se va reflecta mereu. E o meserie care va ridica tot timpul probleme. În primul rând, pentru că profilul profesional, prin competenţele presupuse, este deosebit de complicat şi în permanentă prefacere. În al doilea rând, pentru că însuşi contextul socioeducaţional reclamă o recalibrare permanentă a conturului acestei formări. Incitările şi presiunile socioculturale vor face ca şi profilul profesional să se remodeleze de la un context sau de la o perioadă la alta. Profesorul de azi trebuie să arate altfel decât profesorul de ieri. În al treilea rând, pentru că subiecţii educaţiei sunt mereu alţii, elevii, ca şi studenţii, cunoscând metamorfoze ale dinamicii interne psihopersonale ce trebuie luate în seamă de către formatori. În al patrulea rând, pentru că, din punctul de vedere

al metodologiei şi tehnologiei formării - mai precis, al influenţei noilor tehnologii informaţionale şi de comunicare -, aspectul procesual şi cel de conţinut se schimbă radical.

Ceea ce vă propunem în continuare reprezintă o contribuţie şi o emblemă a şcolii de psihopedagogie de la Iaşi. Veţi găsi printre autori atât nume consacrate (prin lucrări pe care deja le cunoaşteţi), cât şi tineri colegi, discipolii cei mai buni ai psihopedagogilor cunoscuţi. Echipa antrenată este eterogenă sub aspectul experienţei academice, al traseelor curriculare, al formării iniţiale şi continue, al stilisticii culturale etc., iar acest lucru garantează o completitudine experienţială şi de competenţă. Deschiderea faţă de literatura psihopedagogică mondială, cunoaşterea la faţa locului a unor experienţe didactice româneşti sau europene, numeroasele stagii şi mobilităţi în străinătate nu aveau cum să nu lase „urme" în modul nostru de a trata problemele educaţiei contemporane.

În afara faptului că toate temele au fost reanalizate şi amendate, acest volum cuprinde şi o serie de dezvoltări inedite, precum calitatea în educaţie, educaţia în societatea cunoaşterii, perspectiva epistemologică asupra pedagogiei şi curriculumului şcolar, succesul şi insuccesul şcolar, educaţia pentru diversitate culturală, managementul şcolar, educaţia copiilor cu nevoi speciale, asistenţa psihopedagogică în şcoală, educaţia şi cultivarea talentelor, personalitatea cadrului didactic, parteneriatul şcolar, managementul proiectelor de cercetare pedagogică. Totodată, maniera de concepere a unei unităţi de curs respectă o serie de cerinţe ale psihologiei şi formării adulţilor : interconectivitate ideatică şi spirit de dubitaţie, activism şi participare efectivă a cititorului la generarea unor răspunsuri, predispunerea la redimensionarea unor achiziţii cognitive şi comportamentale etc. În economia unui text se vor identifica numeroase subiecte de reflecţie, teme de rezolvat, activităţi ce se corelează armonic cu sugestiile teoretice trecute în revistă de fiecare autor. Nu este exclus ca unele dintre aceste teme să se regăsească printre subiectele de rezolvat în cadrul examenelor viitoare.

Dorim colegilor noştri o lectură responsabilă şi cu cât mai multe efecte pozitive în practica educaţională de zi cu zi. Simpla cunoaştere, dacă nu se traduce în conduite şi fapte, nu are nici o valoare.

Acesta este, de fapt, marele examen pe care vă dorim să-l treceţi cu succes !

Prof.univ.dr. Constantin Cucoş

Sistemul de învăţământ. Structură, normativitate, funcţionalitate

Prof.univ.dr. Constantin Cucoş

Scopul unităţii de curs:

- cunoaşterea şi interiorizarea de către cadrele didactice a specificului şi dinamicii unui sistem de învăţământ.

Obiective operaţionale:

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- analizeze posibilităţile şi limitele instituţionalizării educaţiei;
- opereze cu o serie de concepte specifice (sistem de învăţământ, reforma educaţiei, credite transferabile etc.);
- descrie structura şi palierele sistemului românesc de învăţământ;
- identifice funcţiile şi principiile generatoare ale unui sistem de învăţământ;
- motiveze necesitatea transferului de competenţe între mai multe sisteme naţionale de educaţie;
- valorizeze critic înnoirile şi reformările structurale ale sistemului naţional de instruire.

I. Instituționalizarea educației – o necesitate?

Într-o societate modernă, orice formă de activitate tinde să fie instituţionalizată. Dacă vreme de milenii de vieţuire umană educaţia s-a făcut difuz, prin pârghii „naturale", la un moment dat, din raţiuni pragmatice şi pentru eficientizare, aceasta s-a specializat, a fost preluată de o formă de instituire raţională, structurată, organizată. Odată trecută sub auspiciile unei instituţii, formele vechi de realizare a educaţiei fie s-au remodelat, în concordanţă cu noile constrângeri, fie au dispărut pur şi simplu. Instituţia, pe lângă faptul că presupune un randament ridicat, produce şi o serie de „pierderi colaterale" : îl „despovărează" pe individ de o serie de sarcini, îi restrânge libertatea, transleză instituţiei ceea ce ar trebui să facă el de fapt, produce o serie de ţesături sociale ce pot scurtcircuita acţiunile avute în vedere. Nu mai vorbim despre faptul că instituţionalizarea conduce la masificare, la pierderea din vedere a ceea ce persoana particulară are cu adevărat nevoie (vezi Lurcat, 2001, pp. 33-35). Instituţia are ceva artificial în sine, este o construcţie deasupra umanului (chiar dacă acţionează în numele lui), dar... altfel nu se poate ! Mai ales acum, în era performativităţii şi a managementului competitiv.

> **Activitate**
> Faceţi un inventar al unor situaţii cu potenţial educativ, altele decât cele derulate în şcoală sau tutelate de aceasta.

Sistemul de învăţământ poate fi definit ca un subsistem al sistemului social, specializat în dimensionarea şi structurarea unor oferte educaţionale multinivelare, corespunzătoare mai multor categorii de beneficiari (în funcţie de vârstă, interese profesionale, constrângeri materiale, obiective sociale etc.). El presupune un cumul de instituţii organizate ierarhic, o normativitate şi un cadru legal, o funcţionalitate efectivă (cu intrări, ieşiri, resurse, efecte, feedback). În acelaşi timp, sistemul trebuie să permită numeroase deschideri, o permeabilitate la schimbare şi inovaţii care să-i asigure adecvarea permanentă la realităţi. Sistemul ca atare este supus unor procese periodice de evaluare, care, dincolo de diagnoza specifică, vine şi cu o dimensiune constructivă, ratificatoare, „instituantă". Orice evaluare a unui sistem de învăţământ nu rămâne o simplă constatare : ea dă o notă, ia în seamă o construcţie, promulgă direcţii de inovare (*cf.* Lecointe, 2001, pp. 197-212). După cum putem observa, sistemul de învăţământ din România a fost supus, în ultimul timp, unor măsuri de reformă succesive, de înnoire structurală şi funcţională. Schimbările au vizat în principal cadrul legislativ aferent, oferta curriculară, reorganizarea unităţilor de învăţământ, perfectarea programelor de formare iniţială şi continuă a profesorilor şi generalizarea învăţământului obligatoriu de 10 ani. De asemenea, măsurile de reformă au impus un proces de descentralizare continuă, legături coerente pe orizontală şi verticală a tuturor entităţilor sistemului de învăţământ. Totuşi, unele rămâneri în urmă se evidenţiază în urma unor studii de diagnoză (*cf.* Miroiu, 1998, pp. 33-34) : organizarea învăţământului se face în funcţie de nevoile sistemului de învăţământ, şi nu în funcţie de nevoile societăţii ; se observă o reducere a duratei de

şcolarizare, în contrasens cu ceea ce se întâmplă în plan european; sistemul de învăţământ se dovedeşte a fi în continuare rigid.

Temă de reflecţie
Dacă aţi ajunge decident (la nivel de minister sau inspectorat), ce schimbări aţi face la nivelul sistemului de învăţământ pentru ca acesta să devină mai performant?

Structura sistemului de învăţământ include Ministerul Educaţiei şi Cercetării (MEC) ca autoritate centrală la nivel naţional, inspectoratele şcolare la nivel regional şi unităţile de învăţământ la nivel local. Alături de inspectoratele şcolare subordonate Ministerului Educaţiei, există şi alte instituţii cu scopuri educaţionale cum ar fi Casele Corpului Didactic, cluburile şi palatele copiilor, agenţii ce asigură monitorizarea calităţii, a curriculumului, a evaluării etc.

Structura sistemului de învăţământ prezintă următoarele niveluri:

- *învăţământul preşcolar*:
  - grupa mică,
  - grupa mijlocie,
  - grupa mare pregătitoare pentru şcoală;
- *învăţământul general obligatoriu*:
  - învăţământ primar (clasele I-IV),
  - învăţământ secundar inferior (clasele V-X);
- *învăţământul secundar superior*:
  - liceu (clasele XI-XII/XIII),
  - şcoala de arte şi meserii;
- *învăţământul postsecundar*;
- *învăţământul superior*:
  - de scurtă durată,
  - de lungă durată.

Pentru unele dintre nivelurile prezentate anterior, sunt disponibile şi următoarele forme de educaţie:

- educaţia permanentă;
- învăţământul deschis (la distanţă);
- învăţământul privat;
- învăţământul pentru minorităţi;
- învăţământul special.

Reluăm această structură, punctând caracteristicile fiecărui palier în parte.

Învăţământul preşcolar:

- copii cu vârsta cuprinsă între 3 şi 6/7 ani;
- grădiniţe cu program normal, prelungit sau săptămânal;
- structurat pe două niveluri:
  - nivelul I – socializarea (grupa mică şi grupa mijlocie);
  - nivelul II – pregătirea pentru şcoală (grupa mare şi grupa pregătitoare pentru şcoală).

Învăţământul primar cuprinde clasele I-IV şi funcţionează numai ca învăţământ de zi. Achiziţionarea fundamentelor culturii generale reprezintă scopul principal al curriculumului de la acest nivel.

Învăţământul secundar inferior (gimnaziu) :

- clasele V-VIII ; funcţionează, în general, ca învăţământ de zi ;
- în mod excepţional, se organizează cursuri serale sau fără frecvenţă pentru persoanele care au depăşit cu mai mult de doi ani vârsta corespunzătoare clasei ;
- se finalizează cu susţinerea unor *teze cu subiect unic*, în clasele a VII-a şi a VIII-a.

Învăţământul general obligatoriu este de zece clase. Vârsta de debut a şcolarităţii este de 7 ani (6 ani la cererea părinţilor). Teoretic, vârsta de încheiere a învăţământului general obligatoriu este de 16 ani, cuprinzând, din anul şcolar 2003-2004 clasele a IX-a şi a X-a, finalizate cu *certificatul de absolvire*.

Învăţământul secundar superior cuprinde *liceele* care organizează cursuri de zi, cu durata de patru ani (clasele IX-XII) şi cursuri serale sau fără frecvenţă. Liceul este structurat pe trei filiere, fiecare cu un anumit număr de profiluri şi specializări, după cum urmează :

- filiera teoretică, cu profilurile real şi uman ;
- filiera tehnologică cu profilurile : exploatarea resurselor naturale, protecţia mediului, servicii şi tehnic ;
- filiera vocaţională, cu profilurile : artistic, sportiv şi teologic.

Studiile liceale se încheie cu un examen naţional de *bacalaureat*.

Şcolile de arte şi meserii organizează cursuri de zi şi serale cu durata de doi-patru ani, în funcţie de profilul şi complexitatea pregătirii :

- cuprind absolvenţi de gimnaziu cu certificat de capacitate ;
- se finalizează cu examen de absolvire şi obţinerea unei diplome, care atestă pregătirea de muncitor calificat în meseria respectivă ;
- absolvenţii pot frecventa învăţământul liceal, forma serală, după susţinerea concursului de admitere pentru acest nivel de studii.

Învăţământul postliceal este organizat de Ministerul Educaţiei şi Cercetării, din proprie iniţiativă sau la cererea agenţilor economici.

- Durata pregătirii este de 1-3 ani, în funcţie de complexitatea profesiei.
- Nomenclatorul specializărilor este stabilit de Ministerul Educaţiei şi Cercetării împreună cu Ministerul Muncii şi Solidarităţii Sociale.
- Şcolile de maiştri sunt şcoli postliceale.
- Admiterea în învăţământul postliceal se face prin concurs.

Învăţământul superior se organizează, conform Legii nr. 288 din 24 iunie 2004, astfel :

- *ciclul I* – studii universitare de *licenţă*, corespunzător unui număr cuprins între 180 de credite (licenţă trei ani) şi 240 de credite (licenţă patru ani), conform Sistemului European de Credite de Studiu Transferabile (ECTS) (art. 4) ;
- *ciclul II* – studii universitare de *masterat*. Studiile universitare de masterat corespund unui număr de credite de studiu transferabile cuprins, de regulă, între 90 şi 120 (art. 8) ;
- *ciclul III* – studii universitare de *doctorat*, cu o durată de trei ani.

Învăţământul superior cuprinde următoarele profiluri de studiu : universitar şi pedagogic, medico-farmaceutic, tehnic, agricol, economic, juridic, artistic.

Sistemul de învăţământ se prezintă ca o varietate largă de modele, el fiind diferit de la ţară la ţară şi de la o etapă de timp la alta. El fiinţează ca o construcţie complexă, în care liniile de forţă politică, pedagogică, filosofică, valorică, chiar voluntaristă îşi spun cuvântul. Sistemul poartă o marcă, instituie un model (sau un contramodel), el stă sub girul unei ideologii sau chiar al unei personalităţi (vezi, la noi, expresia „şcoală hareţiană", impusă de un vizionar până acum neîntrecut, Spiru Haret).

Temă de reflecţie

Un sistem de învăţământ are şi o determinantă culturală. În plan european, sistemele naţionale de instruire se înrădăcinează în tradiţiile şi mentalurile colective ce caracterizează naţiunile respective. Aţi putea, de pildă, să realizaţi o comparaţie, din punctele de vedere amintite mai sus, între sistemul de educaţie francez, cel german şi cel românesc?

Un sistem de învăţământ prezintă mai multe funcţii :

- funcţia socială, ce vizează integrarea în ordinea socială a indivizilor şi modelarea conduitelor specific umane ;
- funcţia economică, ce presupune pregătirea pentru o profesiune a persoanelor ;
- funcţia culturală, orientată spre achiziţionarea unui bagaj cultural determinat istoric ;
- funcţia pedagogică, ce are în vedere formarea unor persoane autonome şi responsabile, capabile de autodeterminare şi învăţare permanentă.

Dimensionarea şi funcţionarea unui sistem de învăţământ ar trebui să ţină cont de următoarele principii :

- principiul accesibilităţii, în sensul că fiecărui cetăţean trebuie să i se garanteze dreptul la educaţie în raport cu posibilităţile, dorinţele şi condiţiile asumate ;
- principiul deschiderii învăţământului, prin posibilitatea intrării sau ieşirii din sistem la orice nivel, în orice structură, respectând normele stipulate ;
- principiul pluralismului educaţional, prin recunoaşterea şi sprijinirea învăţământului de stat, a celui particular sau a celui confesional ;
- principiul particularizării structurii şi conţinutului educativ la specificul cultural, lingvistic, confesional al publicului şcolar ;
- principiul funcţionalităţii, prin caracterul intenţional şi programabil datorită normelor juridice, etice, didactice emise în mod explicit ;
- principiul autoconstrucţiei, autoreglării şi perfecţionării prin mecanisme interne (autoevaluări) sau externe (agenţii de monitorizare a calităţii).

Activitate

Caracterizaţi sistemul românesc de învăţământ pornind de la conformarea acestuia la principiile invocate mai sus.

Ca expresie a acţiunii sociale, învăţământul este o formă şcolară ce dobândeşte o serie de trăsături distincte. Următorul tabel, adaptat după Maulini şi Perrenoud (2005, pp. 151-152), surprinde aceste trăsături :

1. *Existenţa unui contract didactic între un formator şi cel care învaţă*. Ca formă şcolară, e nevoie de o înţelegere între un formator (maestru, profesor, guru) şi unul sau mai mulţi doritori de învăţătură (elevi, studenţi, discipoli, ucenici), rolul primului constând în a împărtăşi o parte din ştiinţa sa şi de a favoriza receptarea ei, cel din urmă având sarcina de a asculta, de a munci, de a înţelege şi de a interioriza, în mai puţine cuvinte, de a învăţa într-un mod vizibil şi controlabil.
2. *Organizarea este centrată pe învăţare*. Pentru a exista ca formă şcolară, e nevoie ca formatorii şi cei care învaţă să aparţină unei organizaţii structurate în jurul unei intenţii de instrucţie şi de învăţare. La o adică, ar putea fi vorba despre un subsistem al unei organizaţii mai vaste, cu condiţia ca aceasta să prezinte o anumită închidere şi să se dedice cu prioritate formării.
3. *Statuarea unei practici sociale distinctive şi separate*. Pentru a ajunge la statutul de formă şcolară, trebuie ca interacţiunile între formatori şi învăţăcei să fie considerate ca o practică socială specifică, distinctă de alte practici (politice, religioase, de muncă), cu toate că există legături cu acestea. E nevoie ca ambii actanţi să se izoleze, practic sau simbolic, într-un spaţiu specific, la adăpost de alte raporturi sau interacţiuni sociale. Mai e nevoie ca raporturile pedagogice să dispună de o autonomie relativă faţă de alte forme de raporturi sociale, de putere sau contractuale.
4. *Existenţa unui curriculum şi a unei planificări*. Pentru a ajunge la o formă şcolară, trebuie ca învăţarea să favorizeze obiectul unei reprezentări prealabile, după cum doreşte cel care predă şi, până la un punct, şi cel care învaţă ; e nevoie, mai exact, ca învăţarea să se facă planificat.
5. *Exercitarea unei transpoziţii didactice*. Pentru statuarea unei forme şcolare, trebuie ca orice cunoaştere predată şi achiziţionată să facă obiectul unei transpoziţii didactice, a unei codificări, a unui decupaj, a unei organizări proprii în vederea transmisiei şi asimilării.
6. *Impunerea unui timp didactic*. O formă şcolară presupune ca activitatea să se deruleze pe un interval determinat, specializat, cu o anumită periodicitate şi decuparea unui timp didactic.
7. *Manifestarea unei discipline*. Instituirea unei forme şcolare presupune acceptarea unei ordini intelectuale şi corporale favorabilă învăţării, ceea ce înseamnă concentrare, efort şi acţiune voluntară.
8. *Raportarea la norme de excelenţă*. Orice instituire a învăţării impune şi un sistem de referinţă şi de norme ale excelenţei în raport cu care se defineşte şi se măsoară progresia şi randamentul şcolar.

Sistemul de învăţământ trebuie gândit ca un mijloc şi instrument de fasonare a fiinţei, de investiţie în capitalul uman – singura sursă sigură de evoluţie a umanităţii. O colectivitate care ţine la viitorul ei este atentă la felul cum se reproduce, prin educaţie, sub aspect experienţial şi spiritual. Paradoxul acestei investiţii constă în aceea că efectele ei nu se evidenţiază direct şi imediat. „Productivitatea" unui sistem nu se decelează ca în orice proces economic. Acumulările de azi pot primi valoare într-un timp şi într-un context slab determinate. „Sămânţa" cunoaşterii poate germina într-un perimetru atemporal şi aspaţial.

Activitate
Aduceţi patru argumente (să ne imaginăm că suntem în faţa unui decident politic) în favoarea ideii că investiţia în educaţie este cea mai înţeleaptă investiţie pe care o poate realiza o societate.

La nivelul comunităţii au loc numeroase interacţiuni sau situaţii educaţionale, dar nu toate se subsumează sistemului de învăţământ. Învăţarea poate să apară şi spontan, în conjuncturile de zi cu zi. Sistemul de învăţământ presupune o articulare de manifestări educogene conştiente şi programate, o interconectare a instituţiilor specializate, un efort susţinut şi continuu de formare şi edificare a fiinţei.

În raport cu paradigmele pedagogice ce fundamentează demersurile educative, pot fi decelate două înţelesuri ale sistemului de învăţământ (Cristea, 2008, pp. 28-30) : într-un sens restrâns, sistemul de învăţământ se referă la sistemul şcolar, la instituţiile formale concepute pe diferite niveluri (preprimar, primar, gimnazial, liceal, universitar) ; într-un sens larg, sistemul de învăţământ ar include şi organizaţiile de factură nonformală, dar şi alţi actori sau agenţi „externi" cu care şcoala are raporturi de colaborare de tip contractual sau consensual (cluburi, tabere şcolare, centre de pregătire profesională, media educaţională, agenţi economici, familia, biserica, comunitatea locală).

Sistemul de învăţământ nu fiinţează ca o schemă goală, el dezvoltă o adevărată procesualitate de ordin juridic, didactic, relaţional, decizional. Dacă sistemul de învăţământ este „forma", la scară macrosocială, a felului în care se asigură educaţia, procesul de învăţământ devine „conţinutul" acestuia.

Structura sistemului de învăţământ prezintă mai multe componente :

1. componenta organizatorică, materializată într-o schemă a instituţiilor aferente şi numeroasele lor legături ;
2. componenta material-economică, ce se regăseşte la nivelul unor surse (materiale, umane, informaţionale, financiare) care intră în arenă prin consistenţa şi reprezentativitatea lor materială) ;
3. componenta managerială, prin stipularea expresă a structurilor de conducere, coordonare şi control ;
4. componenta relaţională, prin conexiunile interne şi externe, intra- şi intersistemice, ce garantează procesualitatea aferentă.

II. Educaţia – o acţiune predeterminată şi programată

Trăim într-o perioadă marcată de proiectivitate pe termen scurt, mediu şi chiar lung. Tindem să eliminăm orice „întâmplare" din viaţa noastră. Marcăm timpul prin liste, scheme, acţiuni de făcut. Suntem obligaţi să ne planificăm activităţile pentru a deveni competitivi şi eficienţi. Societatea actuală se remarcă printr-o înaltă raţionalizare a activităţilor, a resurselor, a timpului. Un indicator al modernităţii îl constituie, desigur, predictabilitatea, respectiv degajarea unei logici a acţiunii precise, care să elimine tot mai mult hazardul şi accidentalul neproductiv.

Cum este firesc, nici procesul educativ nu are cum să scape de aceste tendinţe. Din ce în ce mai evident – şi componente dintre cele mai frecvente – urmează tendinţa

predeterminării raţionale. De altfel, programabilitatea, ca principiu praxiologic, este de mult luată în calcul de acţiunea paideică. Ce este proiectarea educaţiei, la nivel macro (prin planuri de învăţământ, prin programe) şi la nivel micro (prin proiectarea unităţilor de învăţare, a lecţiilor) decât răsfrângeri ale acestei chemări ? Educaţia, se ştie, este un demers prin excelenţă teleologic, orientat spre atingerea unui scop, ceea ce presupune stabilirea dinainte a unor etape pentru a ajunge la acele orizonturi dezirabile vizate de unii sau de alţii (educaţi, educatori, părinţi, societate etc.).

Temă de reflecţie

Nu toate componentele sistemului sau ale demersurilor didactice admit aceeaşi doză de programabilitate. Realizaţi o ierarhie, de la 1 (slab programabil) la 5 (puternic programabil), din perspectiva profesorului, a următoarelor cinci componente : structuri instituţionale de educaţie, finalităţi ale educaţiei, conţinuturi educaţionale, strategii de predare-învăţare, relaţionări didactice.

În ultimul timp, instituţia şcolară trebuie să facă faţă şi altor tendinţe proiective. Ea nu mai funcţionează ca o instituţie autarhică, izolată, ce performează de una singură, dintr-un fel de „turn de fildeş" anumite acţiuni numite instructiv-educative. După cum sesizează unii analişti (Fourez, 1998, pp. 49-50), instituţia şcolară este purtătoare unor valori sociale, a unor ideologii, a unor reprezentări sociale la nivelul conţinuturilor, al motivaţiilor propuse, al relaţiilor didactice, al structurilor instituţionale. O disciplină şcolară sau o lecţie nu rămân doar simple demersuri autarhice, ci devin o ţesătură de valori în concordanţă cu valorile *saecolum*-ului. Şcoala devine o instanţă pe care comunitatea şi-o integrează în proiectele ei specifice, cu coloratură socială, culturală, productivă. Ea transmite nu numai cunoştinţe, ci devine un mediu de socializare, de racordare la problemele unei comunităţi (*cf.* Houssaye, 1996). Ea se va racorda la alte proiecte, specifice celorlalte instituţii – valabile acum sau în perspectivă – pentru a asigura la nivel comunitar o corelativitate funcţională, o procesualitate de înalt nivel ce se va răsfrânge pozitiv asupra funcţionării tuturor elementelor ansamblului comunitar. O şcoală care se respectă se aliază ocazional şi secvenţial cu ceea ce face Primăria, Biserica, Poliţia, muzeul, teatrul, agenţii economici, fără ca toate aceste instanţe să-şi dilueze din specificitate. În funcţie de filosofia conceperii şi dirijării procesului de învăţământ, câmpul educativ şcolar poate deveni eliberator, dar şi constrângător, ignorând potenţialul particular al elevului, apărând riscuri ce nu pot fi ignorate : „riscul de a participa la formarea unor indivizi înclinaţi prea uşor către compromis şi schimbare ori cel de a participa la formarea unor indivizi obedienţi, dispuşi să accepte numai statu-quoul" (Stan, 1999, p. 65).

Proiectivitatea în învăţământ răspunde şi altei cerinţe : recunoaşterea faptului că învăţământul nu este doar o chestiune teoretică, ci, din ce în ce mai evident, un proces de ordin practic. Se gândeşte şi se scrie mult despre educaţie, instrucţie, şcoală, dar se face puţin la nivelul activităţilor concrete. Practica, în acest domeniu a rămas, în mod paradoxal, cu mult în urma teoriei. O rabatere spre practic-aplicativ este iarăşi un semn de realism şi pragmatism, reclamate atât de insistent de tendinţele de ultimă oră. Or, proiectivitatea „împinge" teoreticul spre practic, face ca principiul să devină palpabil, imaginarul un act concret. Ea este „cureaua de transmisie" dintre teoretic şi practic, „trambulina" gândului ce se îndreaptă spre fapt.

Să recunoaştem, totodată, că şcoala nu mai rămâne o instanţă pasivă, consumatoare de resurse, ci ea însăşi este obligată să identifice, să atragă şi să genereze bunuri şi servicii. Filosofia actuală a alocării resurselor, prin politicile bugetare, determină ca şi aceste entităţi să performeze activităţi capabile să aducă finanţe şi profit. Or, pentru aceasta, şcolile vor participa la o serie de proiecte şi programe (locale, naţionale, europene) care, nu de puţine ori, creează un confort securizant şi un standard material necesar perfectării activităţilor curente. Constatăm, din acest punct de vedere, existenţa unor şcoli deosebit de bine echipate sau renovate, care pot sta alături de aşezăminte similare din alte părţi, după cum găsim şi şcoli rămase în secolul trecut.

A trecut timpul când „bravul" învăţător se limita doar la buna păstorire a clasei lui, printr-o „ghetoizare" didacticistă. Pe timpul lui Spiru Haret, de pildă, dascălul devenise un „apostol" al neamului, un exemplu de întreprinzător pe plan practic, dar şi de activizator al energiilor spirituale locale. La fel ca în acea vreme, profesorul contemporan trebuie să probeze calităţi de bun manager al mijloacelor materiale date, dar şi de sporitor al resurselor de la care porneşte. Ne întrebăm : este el capabil de aşa ceva ? Pe lângă competenţa didactică şi ştiinţifică, o deţine şi pe cea administrativă ?

III. Transferabilitatea competenţelor între sistemele naţionale de învăţământ

În ultimul timp, odată cu internaţionalizarea educaţiei, a creşterii mobilităţilor, a garantării libertăţii de alegere a structurii educaţionale, se ridică chestiunea formalizării transferului de competenţe între mai multe sisteme naţionale de instruire. Începând cu aproximativ zece ani în urmă, de pildă, tot mai multe universităţi româneşti au adoptat sistemul de credite transferabile (ECTS) pentru a facilita recunoaşterea reciprocă a unor trasee de formare realizate în aşezăminte sau sisteme de învăţământ diferite. În prezent, odată cu adoptarea structurii de organizare de tip Bologna, ele au devenit obligatorii pentru universităţile româneşti. De pildă, studiile universitare de licenţă corespund unui număr de credite cuprins între minimum 180 şi maximum 240 de credite transferabile, conform sistemului european de creditare de acest tip.

Ce sunt creditele de studiu transferabile ? Acestea sunt nişte valori numerice alocate unor unităţi de cursuri, seminare, laboratoare şi altor activităţi didactice. Sunt nişte simboluri care încearcă să echivaleze competenţe realizate în cadre de formare diferite (lingvistice, naţionale, culturale, organizaţionale etc.). Prin creditele de studiu transferabile se apreciază, cu o anumită aproximaţie, cantitatea de muncă, sub toate aspectele ei, efectuată de educat pentru însuşirea cunoştinţelor şi valorilor unei discipline. Pe baza acestor credite, studenţii îşi pot achiziţiona „părţi" ale „hărţii" lor profesionale în arii de formare distincte, după cum le dictează interesele, nevoile, accidentele inevitabile ale vieţii.

Temă de reflecţie

Credeţi că e posibil ca sistemul de credite transferabile să devină operant şi la nivel liceal ? Argumentaţi răspunsul.

Se pune însă problema dacă, principial vorbind, competenţele se pot echivala, dacă ceea ce este valabil *acum şi aici* va fi valabil *acolo şi cândva*, dacă achiziţiile - mai ales cele atitudinale sau valorice - sunt cuantificabile sau reductibile la nişte simboluri cât mai exacte. Mai ales pentru că purtătorii acestor competenţe pot face parte din perimetre culturale distincte, iar instituţiile de formare, chiar dacă sunt universităţi (şi, prin urmare, sunt purtătoare ale universalităţii umane) împrumută caracteristicile locului în care acestea fiinţează.

Orice competenţă îşi dovedeşte valabilitatea într-un anumit context, la un moment dat. Ea nu are o valabilitate eternă. Mai ales cea cu iz pragmatic, operaţional, acţional. Conduita unui om devine pozitivă prin adecvarea la context. Bunătatea, de pildă, nu este „bună" în sine - şi cu oricine (cu un criminal, cu un scelerat, cu un despot) -, ci devine o valoare autentică atunci când, fiind pusă în fapt, produce maximumul de efect valoric.

Această dilemă nu trebuie să se constituie într-o piedică în realizarea procesul de conversie, deosebit de necesar, ci trebuie să ne responsabilizeze pentru a găsi, tehnic vorbind, cele mai adecvate şi suple proceduri de echivalare, cel puţin din punct de vedere formal, a calificărilor persoanelor. Acest proces este actual, date fiind mobilitatea actorilor ce se formează, permeabilităţile tot mai evidente ale graniţelor şi, nu în ultimul rând, procesul internaţionalizării şi globalizării formării (pentru mai multe detalii, vezi vedea capitolul următor).

O astfel de procedură nu conduce la uniformizarea structurilor de formare şi nici a conţinuturilor care se livrează în fiecare unitate de învăţământ. În nici un caz, autonomia universitară nu poate fi ştirbită. Dacă e să ne gândim mai bine, nici în trecut acestea nu au avut o asemenea tendinţă. Diversificări şi diferenţe există chiar în sânul fiecărui sistem universitar naţional (un curs de *Pedagogie*, predat la universitatea din Iaşi, este altceva - desigur, nu în sens valoric - decât unul predat la Universitatea din Bucureşti). Aceasta nu înseamnă că, dacă un student se transferă (din varii motive) de la o universitate la alta, nu i se recunoaşte cursul respectiv.

Cu alte cuvinte, convertibilitatea nu pune în chestiune conţinutul gesticulaţiilor care stau în „amontele" unei competenţe, ci competenţa ca atare, criteriile „evidenţei" ei. Şi, mai ales, procedurile prin care echivalăm un set de conduite cu alte conduite. Pentru că, să nu ne minţim singuri, identitate la nivelul a două competenţe nu vom găsi niciodată. La fel de bine cum în spatele unui 10 luat de un student nu se ascunde aceeaşi muncă (inteligenţă, seriozitate, eficienţă...) depusă de un alt student, notat tot cu 10... Diferenţe vor exista oricum, important fiind să ştim să gestionăm ceea ce este diferit şi să echivalăm diferitul atunci când realitatea o impune.

Convertibilitatea de acest tip ne invită să structurăm nişte reguli de joc şi să încercăm ca, pe baza lor, să punem în relaţie competenţe nu identice, ci comparabile, echivalabile, interşanjabile. Acest lucru presupune intercunoaştere, negociere, conciliere în ceea ce priveşte criteriile şi standardele reuşitei. Şi, de asemenea, stabilirea unor instrumente simple de echivalare care să nu conducă la scurtcircuitări administrative, la complicaţii tehnice, la birocratizarea învăţământului.

Temă de reflecţie

Care ar fi, după dumneavoastră, referentul „ultim" în raport cu care se face o echivalare: o competenţă verificabilă, o finalitate (ţintă) a educaţiei sau un conţinut transmis şi încorporat? Motivaţi răspunsul pe care îl susţineţi.

IV. Reforma sistemului educativ – un ţel şi un demers fără sfârşit

Orice sistem de învăţământ poate fi interogat şi evaluat din perspectiva mai multor axe: trecut-prezent-viitor, local-central-internaţional, diagnosticare (a ceea ce a fost) – constatare (a ceea ce este) – proiectare (a ceea ce poate fi). De ani buni încoace se tot vorbeşte despre reforma educaţiei, se schimbă paradigme de politică educaţională, se construieşte, dar, mai ales, se deconstruieşte, se experimentează, se supun la proba faptelor intenţii şi proiecte educative. Se readuc în discuţie probleme devenite laitmotive, precum raportul dintre politic şi învăţământ, dintre administrativ şi educativ, dintre sistemul de învăţământ şi piaţa muncii, dintre şcoală şi viaţă în general.

Temele invocate mai sus pot fi strânse în jurul răspunsului la următoarea întrebare: în ce măsură şcoala noastră pregăteşte individul pentru o viaţă reală astfel încât să fie satisfăcut şi el şi cei din jurul său. Sesizăm, de bună seamă, că cele două zone (şcoala şi lumea reală) pot evolua paralel, fiecare devenind opacă una faţă de alta, mai mult, „stânjenindu-se" reciproc. Şcoala poate deveni suficientă sieşi, evitând raportarea la problemele reale, după cum şi societatea o poate ignora, dezvoltându-se în jurul altor valori, altele decât cele promovate de ea. Cheia rezolvării multor probleme o găsim în modul în care articulăm şi reconciliem şcoala cu viaţa, realizând o compatibilizare de finalităţi, un acord între valorile promovate de modernitatea actuală, un mod unitar de concepere şi acceptare a excelenţei. Nu calitatea celor două orizonturi considerate izolat ne interesează (şcoala şi viaţa), ci felul în care se susţin şi se deservesc reciproc. La limită, putem avea o educaţie instituţionalizată excelentă, o „bijuterie" de şcoală, dar dacă este „ataşată" necorespunzător societăţii – eventual dezinteresate, destructurate, bolnave –, aceasta nu dă nici un rezultat. E nevoie de o rezonanţă, de o „simfonie" între cele două realităţi ce vor creşte calitativ pe principiul vaselor comunicante: cu cât vom avea un învăţământ mai bun, cu atât vom avea şi o societate mai înaltă valoric; cu cât vom avea o societate mai dezvoltată, cu atât şi învăţământul va fi de calitate.

> **Temă de rezolvat**
> Unii analişti propun ipoteza prevalenţei puterii educaţiei asupra „stării" societăţii, susţinând faptul că ea ar avea o influenţă prioritară asupra evoluţiei sociale. Sunteţi de acord cu această ipoteză? Argumentaţi răspunsul.

Din păcate, sesizăm o instabilitate a sistemului de învăţământ cauzată de fluctuaţiile politice şi, mai ales, de ambiţiile şi voluntarismele unor persoane sau grupări politice. Aproape orice ministru şi ministeriat învestite au ţinut cu tot preţul să „dărâme" ceea ce au construit predecesorii şi să vină cu altceva în loc. Elementele de continuitate au fost desconsiderate, chiar dacă unele demersuri s-au dovedit viabile. Necazul provine din faptul că nu s-a asigurat un perimetru de neutralitate la nivelul unor actori intermediari, prin statuarea unui „nucleu dur" de pedagogi, didacticieni, care să operaţionalizeze anumite elemente programatice clamate de cei ajunşi în fruntea sistemului românesc de învăţământ. O veritabilă reformă presupune şi o anumită stabilizare a sistemului, şi nu

injoncţiuni permanente cu situaţii de „incertitudine" ; se bazează şi pe continuitate, pe acumularea şi păstrarea unor realizări în materie de idei şi resurse umane la care se vor adăuga, în mod firesc, elementele de noutate.

Politicienii, din anumite puncte de vedere, mai mult încurcă decât... ne ajută. Aceştia fie se folosesc de problematica şcolară în campaniile electorale, fie intervin neprofesionist în fenomenologia internă specifică, dereglând mecanismele didactice fireşti, fie neglijează pur şi simplu problema. Oricum, până una-alta suntem bucuroşi că există unii care ne iau în seamă, cel puţin la nivel retoric. Credem că mai degrabă ei ar trebui să rămână „deasupra" sistemului, configurând doar deziderate, ţinte, proiecte de atins în loc să se convertească în actanţi sau diriguitori ai proceselor, lăsând-i pe alţii mai pricepuţi (experţii, practicienii educaţiei, dascălii) să transpună în fapt ceea ce ei gândesc. De bună seamă, aproape orice idee de politică educaţională poate fi absorbită de realitate dacă este „tradusă" corespunzător în acţiuni didactice, este corect operaţionalizată de către cei care se pricep la educaţie - cadrele didactice. Până la un punct, orice reformă ţine şi de factorul politic ; de la un punct, însă, ea trebuie să devină apanajul celor care ştiu despre ce este vorba - profesorii, adevăraţii „tehnicieni" ai proceselor didactice. E ca şi în croitorie : comand unui meşter un costum după cum îmi place, dar îl las pe el să taie, să croiască, să configureze buzunarele, să potrivească nasturii sau căptuşeala...

Actul de politică educaţională se cere a fi secondat, complementat, girat de unul pedagogic, de o expertizare de specialitate, de o definire a lui în cadre strict tehnice. Actul de decizie educaţională, cu toate elementele ce îl predetermină, nu trebuie să fie nici „pur" politic, nici „strict" didactic. Acesta apare ca o joncţiune optimă între proiectul politic şi posibilităţile sale de realizare din punct de vedere tehnic. Didacticul acţionează ca o instanţă de remaniere (de validare, de cenzurare, chiar) a „visului" politic, a ceea ce se întruchipează la nivelul dezirabilităţii ideologice. Nu orice „închipuire" politică, cu privire la educaţie, poate fi transpusă factual. Nu orice proiect educativ este „primit", „absorbit" de realitate. Acestea trebuie configurate în acţiuni şi proceduri specifice, didactice. Observăm astăzi că foarte mulţi „se pricep" în probleme de educaţie. Prea mulţi amatori, oportunişti, impostori au invadat spaţiul deciziei educaţionale, fără a avea o competenţă în materie. Să spunem că didacticul, în acest caz, nu emite puncte de vedere ; el nu dă, ci remaniază ceea ce este dat (de ideologia dominantă, legitimată şi devenită funcţională în urma alegerilor libere). Didacticul acţionează ca o mână care şterge, corijează, justifică, întemeiază, dă substanţă dorinţei dominante, validată politic şi sociologic.

> **? Întrebare**
>
> Consideraţi că „actanţii" de jos, profesorii, pot interveni în „corijarea" unor măsuri venite „de sus", discutabile, care nu sunt adecvate realităţilor concrete ? Daţi trei exemple de astfel de posibilităţi.

Proiectul axiologic în materie de educaţie se creionează nu numaidecât din interior, de către „oamenii şcolii", cu competenţele, dorinţele şi interesele specifice, ci şi din exterior, de către instanţe ce comandă învăţământului ce şi cât trebuie să facă. Exterioritatea alimentează şi prescrie sarcini, scopuri, obiective. Din exterior, acestea se pot vedea mai clar. Din interior, însă, lucrurile se pot înfăptui mai bine şi în cunoştinţă de cauză. Interioritatea pune în acord realitatea cu finalitatea, lucrând şi funcţionând.

A lăsa numai cadrele didactice să decidă în legătură cu propriul câmp de probleme este tot atât de nociv cu a-i lăsa numai pe alţii, din afara sistemului de învăţământ, să hotărască asupra mersului lucrurilor. Şi, în această situaţie, ar fi necesară o împletire şi o completare a competenţelor. Situaţie care încă se mai lasă aşteptată.

V. Educaţia – raţionalistă sau umanistă?

Orice demers formativ presupune o pregătire a individului pentru a face faţă solicitărilor exterioare, dar şi interioare. A-l forma pentru o profesie, pentru a se pune la dispoziţia celorlalţi, pentru a se integra în comunitate reprezintă un prim obiectiv al educaţiei. A-l forma, în plus, pentru a se cunoaşte pe sine, pentru a-şi da răspuns la propriile căutări şi interogaţii, pentru a lua o poziţie faţă de ceea ce află sau se întâmplă în jur constituie un al doilea obiectiv nu mai puţin important decât primul.

Constatăm însă că al doilea „pachet" de obiective este de multe ori desconsiderat, dacă nu cel mult considerat a fi implicit. Educaţia este centrată în continuare pe acumularea de cunoştinţe, are o fizionomie puternic raţionalistă, a devenit mult mai pragmatică, vizându-se cu prioritate apropiatul, competenţa cerută de piaţa muncii, vandabilul. De ce să se mai studieze atâta literatură, religie, psihologie, logică, limbă greacă sau latină, chiar matematică, dacă acestea nu „ajută" la nimic? De ce să ne mai împodobim atât de mult spiritul sau interioritatea, dacă mai multă chemare o au competenţa vizibilă, acribia profesională, exterioritatea şi faţada? Nu-i suficient că individul „ştie" sau „ştie să facă"? De ce să ne mai intereseze ce „este" el, ce are pe „dedesubt", ce „crede", ce „poate să devină"?

> **Temă de reflecţie**
> Este posibil şi de dorit ca o serie de discipline ştiinţifice, predate în şcoală, să fie umanizate sau spiritualizate? Care anume şi cum?

O societate sănătoasă are nevoie de oameni în stare să se înţeleagă, să se autoconducă, să-şi dobândească libertatea şi să o folosească în mod corespunzător. „Dominaţia numărului (ca temei şi legitimitate a deciziei) – subliniază Gabriel Albu (1998, p. 182) – constituie un mare pericol pentru prosperitatea şi sănătatea unei societăţi dacă se pierde din vedere calitatea indivizilor care o compun şi a relaţiilor dintre ei". O educaţie care nu se adresează interiorităţii rămâne incompletă şi chiar nocivă.

Realitatea apropiată ne arată de multe ori unde poate duce o educaţie polarizată pe instrucţie şi cunoaştere: indivizi foarte bine „echipaţi" din punct de vedere intelectual, dar care clachează sub aspect emoţional sau comportamental; „bestii exacte" care îşi pun competenţa în slujba unor scopuri reprobabile; buni profesionişti, dar care sub aspectul moralităţii lasă de dorit etc. Trăim, desigur, într-o societate a cunoaşterii şi asta ne obligă să învăţăm să o manevrăm. Dar cu noi cum rămâne?

Finalitatea autentică a educaţiei stă în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificaţiile adânci ale realităţii (*cf.* Giussani, 2005, pp. 36-39). A realităţii de lângă noi, dar şi din noi înşine. Aceasta presupune nu numai o poziţionare exterioară, contemplativă, detaşată, ci şi o trăire pe cont propriu a acestei realităţi. Realitatea nu are nici o noimă dacă este doar descrisă, ştiută, nu şi experimentată, trecută prin filtrul unei subiectivităţi

sau sensibilităţi. Realitatea nu este cunoscută cu adevărat dacă nu este „realizată" semnificaţia ei la nivelul unei experienţe individuale. Această ar însemna să ne „ridicăm" deasupra ei, să o integrăm în multiplele date ale experienţei – altora sau a noastră.

Realitatea nu trebuie doar ştiută, ci şi ratificată prin intermediul unei angajări existenţiale. Despre durere sau iubire poţi să afli mai multe dacă le şi consimţi (prin proiecţie sau trăire efectivă). Desigur, şcoala nu poate „reface" toate experienţele posibile ale omenirii, iar teoriile sau stările despre care se discută în sala de clasă nu pot fi „personalizate". Nu poate fi „trăită" teoria relativităţii, nici presupoziţia Big Bangului, nici criza economică, nici orice boală de stomac... Însă semnificaţiile acestor situaţii, ca şi rezonanţele lor în mintea şi sufletul celor care învaţă, pot fi „realizate" prin diversele poziţionări sau atitudini faţă de ele. Numai că în programele şcolare nu sunt vizate şi aceste obiective educaţionale...

Şi totuşi, încearcă şcoala noastră aşa ceva? Doar paşi timizi. Avem de-a face cu un învăţământ concentrat pe descriere, pe acumulare, şi mai puţin pe poziţionarea situaţională şi edificarea interioară. Elevul învaţă multe teorii, dar nu este capabil să le încadreze valoric, să le dea un sens şi un rost. Mai mult decât atât, învăţământul nostru cultivă concurenţa şi distanţa intersubiectivă. Îl însingurează pe individ, îl pune în situaţia de competiţie cu celălalt ; îl ambiţionează să fie mai presus faţă de celălalt, chiar împotriva lui. O cunoştinţă sau o trăire capătă o altă lumină dacă acestea sunt generate prin coparticipare. Dimensiunea comunitară a învăţării (prin comuniune şi coîmpărtăşire) este din ce în ce mai firavă. Am intrat într-o eră a concursului generalizat în care învinge cine ştie sau este „mai bun".

Şi mai există un aspect ce trebuie punctat. Învăţământul actual tinde să devină unul de masă, impersonal, concentrat pe profit şi pe randament. Educaţia se face „cu clasa", cu un grup masiv, şi mai puţin prin intermediul relaţiei duale dintre un maestru şi un discipol. Schimbul uman, personal, pare a fi pus între paranteze. Doar la nivelurile mai înalte (masterat, doctorat) se întrevăd raporturi fireşti, ce pot genera relaţii de colaborare şi cogenerare profitabile. Cu cât urcăm pe anumite niveluri de învăţământ, cu atât putem spera la ocazii de învăţare mult mai naturale şi mai autentice. Dar, din păcate, la aceste niveluri nu pot accede prea mulţi şi atunci când acest lucru se întâmplă nu dispare pericolul reiterării a ceea ce s-a întâmplat până acum : o relaţie rutinieră, plicticoasă, birocratică.

Bibliografie

Albu, Gabriel, 1998, *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*, Editura Polirom, Iaşi.

Cristea, Sorin, 2008, „Proiectarea, organizarea şi funcţionarea sistemului de educaţie din România", în Dan Potolea, Ioan Neacşu, Romiţă B. Iucu, Ion-Ovidiu Pânişoară (coord.), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*, Editura Polirom, Iaşi.

Fourez, Gérard, 1998, *Éduquer. Écoles, éthiques, sociétés*, ediţia a II-a, Editions De Boeck Université, Bruxelles.

Giussani, Luigi, 2005, *Riscul educativ*, Editura Corint, Bucureşti.

Houssaye, Jean, 1996, *Autorite ou education ?* , ESF Editeur, Paris.

Lurçat, Liliane, 2001, *Vers une école totalitaire. L'enfance massifiée à l'école et dans la société*, François-Xavier de Guibert, Paris.

Lecointe, Michel, 2001, „L'evaluation «instituante»", în Lise Demailly (coord.), *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Editions De Boeck Université, Bruxelles.
Maulini, Olivier; Perrenoud, Philippe, 2005, „La forme scolaire de l'éducation de base : tensions interne et évolutions", în Olivier Maulini, Cléopâtre Montandon (coord.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Editions De Boeck Université, Bruxelles.
Miroiu, Adrian (coord.), 1998, *Învăţământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iaşi.
Stan, Emil, 1999, *Profesorul între autoritate şi prestigiu*, Editura Teora, Bucureşti.

Educaţia în societatea cunoaşterii: globalizare, internaţionalizare, informatizare

Prof.univ.dr. Constantin Cucoş
Lect.univ.dr. Nicoleta Laura Popa

Scopul unităţii de curs:

- evidenţierea şi asimilarea în plan educativ a reverberaţiilor globalizării, internaţionalizării şi informatizării principalelor practici socioculturale actuale.

Obiective operaţionale:

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- folosească adecvat terminologia aferentă problematicii globalizării, internaţionalizării şi informatizării educaţiei;
- identifice mutaţii recente în câmpul educaţional graţie avansului tehnologic;
- evidenţieze caracteristici ale educaţiei în era globalizării;
- gestioneze situaţii educative marcate de deschidere şi eterogenitate culturală;
- compatibilizeze practici educaţionale valoroase, manifestate în plan mondial, regional sau local;
- expliciteze linii de evoluţie ale internaţionalizării educaţiei;
- se raporteze critic şi responsabil la cunoaşterea contemporană;
- integreze didactic la nivelul curriculumului şcolar elemente ale cyberculturii;
- delimiteze finalităţi, conţinuturi şi strategii specifice ale educaţiei globale.

I. Mondializare şi globalizare

Procesul mondializării constituie unul dintre fenomenele cele mai controversate ale lumii actuale. Înţeles uneori ca o cale de dispariţie a particularităţilor şi de impunere a unor modele generalizatoare (şi, de aici, unele reacţii vehemente de respingere), alteori, ca o mişcare de unificare naturală a structurilor şi modurilor de acţiune, mondializarea a reverberat într-un mod specific şi la nivelul strategiilor de realizare a educaţiei.

Tendinţa convergenţei modelelor şi a realizării unor concordanţe parţiale între mai multe sisteme naţionale de educaţie (sub aspectul conţinuturilor, proceselor, validărilor etc.) este din ce în ce mai evidentă. Ceea ce la un moment dat era diferit tinde să se asemene, să se apropie, să împrumute trăsături oarecum comune. Specificitatea nu trebuie numaidecât să dispară, ci să devină un element suplimentar, particular, care imprimă o anumită „culoare" unui spaţiu oarecare. De altfel, această evoluţie nu este dictată de sistemele educative în sine, ci de determinări supraetajate (economicul, politicul, strategicul...), care impun astfel de cuplări şi integrări organizatorice. „Unda de şoc" va ajunge şi în zonele care predetermină formaţiunile respective.

> **? Întrebare**
> Aţi putea să invocaţi şi să descrieţi o serie de procese (educaţionale, culturale, economice, strategice) manifestate de-a lungul istoriei care au produs fenomene de globalizare similare cu cele de astăzi?

Globalizarea aduce după sine o schimbare a raporturilor politico-economice şi socioculturale, pe linia recompunerii permanente a socialului, a fluidizării acestuia în consens cu ultimele lui sensuri de evoluţie. Departe de a impune staticism şi închidere, ea presupune mişcare şi deschidere permanentă către piste posibile. Globalizarea presupune o translocaţie a modelelor şi proceselor, o disipare a acestora la scara întregii omeniri. Un eveniment produs punctual într-un anumit spaţiu va avea reverberaţii în locuri neaşteptate. Mişcarea trepidantă îi obligă pe actori să devină mai competitivi, mai eficienţi, mai atenţi la chemările realităţii. În plan concret, mondializarea se traduce prin libera circulaţie a capitalurilor, a bunurilor, a serviciilor şi, parţial, a indivizilor (forţa de muncă fiind restricţionată de la stat la stat).

În urmă cu mai multe decenii se anunţa naşterea acelui „global village", a satului planetar, devenit acum realitate. Într-o lume a Internetului, a televiziunii prin satelit şi prin cablu, a instrumentelor internaţionale de credit, a telefoanelor mobile etc., este greu să te sustragi acestui val comportamental. Ubicuitatea informaţiei de tot felul, de la cea specializată la cea comună, extensiunea capitalurilor şi a reţelelor economice, viteza de penetrare a modelelor culturale, schimburile de experienţă şi expertiză, dislocările forţei de muncă duc cu necesitate la omogenizarea existenţei la scară planetară.

Globalizarea nu se confundă cu globalismul. Dacă globalizarea constituie o mişcare de unificare pe linie politică, militară, tehnologică, economică, globalismul propune o

filosofie de nediferenţiere şi ştergere a specificităţilor, de desfiinţare o oricăror demarcaţii de ordin fizic sau cultural. Este o ipostază negativă de impunere cu forţa a globalizării, de impunere a strategiilor uniformizatoare şi destructurante. Pe de altă parte, globalizarea nu exclude particularităţile sau localismul ; dimpotrivă, le trezeşte, le stimulează. Odată declanşat fenomenul omogenizant de globalizare, se naşte o mişcare contrară, de „apărare", respectiv de descoperire a unor expresii particularizante, de accentuare a unor trăsături „secundare", adormite (în mai toate ţările mari asistăm la o înviere a limbilor moarte – vezi cazul Marii Britanii în care limbi celtice, în Cornwall şi Ţara Galilor, câştigă în prestanţă şi popularitate). (Este adevărat că aceste state sunt destul de importante pentru a-şi permite astfel de orientări sofisticate ! Important este că, în principiu, se poate).

Dualitatea local-global durează de când lumea şi stă la baza dezvoltării societăţii (culturii) umane. Îmbogăţirea spirituală se bazează pe schimb, pe dinamica dintre ceea ce dai şi ceea ce primeşti, dintre cel ce emite ceva şi un receptor oarecare, dintre activitate şi pasivitate în procesul de comunicare spirituală. Uneori primeşti, alteori dai ; uneori te impui, alteori asculţi de alţii ; uneori eşti luat în seamă, alteori eşti ignorat. Ceea ce este important e să nu ocupi tot timpul acelaşi statut sau rang în procesul de schimb. Procesul de omogenizare nu are cum să câştige ; cu cât va fi mai reclamat, cu atât reacţia de eterogenizare va fi mai amplă. Cu cât cineva va intenţiona să ne distrugă identitatea, cu atât mai mult noi o vom afirma. Acest lucru este general acceptat... şi trebuie să-l acceptăm şi noi !

Temă de rezolvat
Identificaţi şi descrieţi câteva procese survenite în ultimul timp în învăţământul românesc ce atestă înscrierea acestuia pe traiectul globalizării.

II. Globalizarea – un concept multidimensional

Teoriile asupra globalizării au proliferat în ultimul deceniu nu numai în contextul dezbaterilor economice, ci şi în studiile politice şi culturale. Argumentele omniprezenţei conceptului în aceste domenii pot fi concentrate în jurul ideii că globalizarea are implicaţii diverse şi profunde în viaţa economică, politică şi socială, afectând şi sistemele educaţionale.

II.1. Perspectiva economică asupra globalizării

Unul dintre autorii care au generat controverse cu privire la conceptul economic de *globalizare* este Robert Reich. Cartea sa, *The Work of Nations : A Blueprint for the Future* (1991), deşi fundamentată doar pe realitatea americană, a devenit o lucrare de referinţă pentru studiile în domeniul globalizării din întreaga lume (Green, 1997). Argumentele acestui autor în favoarea fenomenului sunt simple şi clare : odată cu dezvoltarea fără precedent a tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale, tranzitul bunurilor a devenit mai rapid şi mai ieftin, iar transferul de informaţii – aproape instantaneu.

Constituirea *pieţei globale* a bunurilor, a serviciilor, a capitalului şi a ideilor determină redundanţa conceptului de *economie naţională*. În acest context, corporaţiile *multinaţionale* devin *transnaţionale*, organizându-şi activităţile în acord cu interese exclusiv financiare, ignorând perspectiva naţională în ceea ce priveşte dezvoltarea economică. Companiile transnaţionale au linii de producţie şi de desfacere a bunurilor şi a serviciilor în state diferite, iar capitalul acestora este extrem de mobil. Astfel, „o maşină poate fi comandată de o companie japoneză, designul vehiculului poate fi realizat în Italia, asamblarea poate avea loc în Mexic sau Franţa, iar componentele electrice ale maşinii pot fi proiectate în New Jersey şi produse în Japonia" (Reich, 1991, p. 112). Forţele pieţei globale sunt atât de puternice, încât statele nu mai pot controla schimburile economice ale acestor companii, deşi încearcă încă să implementeze măsuri legislative protecţioniste (Reich, 1991).

Temă de reflecţie
Descrieţi succint impactul economic al globalizării, aşa cum îl percepeţi prin prisma vieţii cotidiene.

Concluziile lui Reich cu privire la transformările asociate globalizării sunt radicale : „Nu vor mai exista produse sau tehnologii naţionale. Nu vor mai exista economii naţionale, cel puţin nu în accepţiunea cunoscută de noi. [...] Cel mai important bun al unei naţiuni va fi spiritul civic al cetăţenilor săi" (Reich, 1991, p. 1).

Afirmaţii similare marchează analizele economice din ultimii 15 ani, iar acestea sunt în concordanţă cu realitatea : companiile transnaţionale sunt preocupate de maximizarea profiturilor, chiar dacă „relocarea" liniilor de producţie duce la dezechilibrarea economiei locale, micile afaceri fiind „înghiţite" de marii producători sau distribuitori.

II.2. Perspectiva ştiinţelor politice asupra globalizării

Pentru analiştii politici, internaţionalizarea producerii şi a desfacerii bunurilor/serviciilor „erodează, fără îndoială, capacitatea statelor de a-şi controla viitorul economic" (Held, 1989, p. 230). De asemenea, ei susţin că există date ce demonstrează că relaţiile transnaţionale au erodat puterea statului suveran modern. În primul rând, statele naţionale nu mai sunt autonome în contextul relaţiilor internaţionale şi nu îşi mai controlează sistemele de apărare (Cooper, 1996). Tot mai multe state sunt responsabile de respectarea acordurilor militare regionale şi internaţionale, care implică şi controlul supranaţional asupra sistemelor naţionale de securitate.

Analizele politice aduc în atenţie şi pierderea autorităţii interne a guvernelor, care, incapabile să facă faţă problemelor economico-sociale, îşi pierd credibilitatea în ochii unui electorat caracterizat de cinism şi inconsecvenţă (Smith, 1995).

Cel mai puternic argument al intensităţii fenomenului este acela că statele cedează din suveranitate şi autonomie în favoarea unor organizaţii transnaţionale, atât regionale (UE, EFTA, ASEAN etc.), cât şi mondiale (OECD, ONU, FMI, BM etc.). Ceea ce se poate afirma fără urmă de îndoială este că numărul acestor organizaţii a crescut. D. Held (1989, p. 232) nota că, în timp ce în 1909 existau 37 de organizaţii guvernamentale

internaţionale şi 176 de organizaţii non-guvernamentale internaţionale, numărul acestora era de 365, respectiv 4.615 în 1984. Potrivit opiniei analiştilor, politicile internaţionale au devenit un domeniu complex şi difuz deopotrivă, statele nemaiputând să exercite un control real asupra vreunui domeniu (Cooper, 1996).

II.3. Perspectiva culturală asupra globalizării

Teoriile culturale asupra globalizării susţin că „lumea devine uniformă şi standardizată, datorită tendinţelor sincroniste în domeniile comercial, tehnologic şi cultural" şi că fenomenul este strâns legat de valorile postmoderne (Pieterse, 1995, p. 45). Cu toate acestea, există puncte de vedere conform cărora globalizarea constituie o forţă ce generează fragmentare şi unificare deopotrivă, susţinând atât dezvoltarea comunităţilor locale, cât şi a celor globale. Globalizarea este „un proces de hibridizare, care dă naştere unui melanj global" (Robertson, 1995, p. 30). Globalizarea culturală presupune atât omogenitate, cât şi eterogenitate.

Chiar dacă numai unele dintre aceste afirmaţii sunt fondate, implicaţiile pentru domeniul educaţional sunt serioase şi incontestabile. Sistemele educaţionale naţionale nu mai pot fi controlate exclusiv de către instituţiile guvernamentale: educaţia trebuie să pregătească profesionişti pentru piaţa internaţională a muncii, în concordanţă cu mutaţiile rapide ale acesteia, să renunţe la unele tradiţii naţionale în favoarea valorilor transnaţionale etc. Considerăm că, datorită complexităţii problematicii şi a numeroaselor studii controversate şi speculative, impactul globalizării asupra educaţiei trebuie analizat cu seriozitate, în perspectiva reconsiderării demersurilor necesare pentru a-i pregăti pe tineri pentru viaţa într-o lume globalizată.

> **? Întrebare**
> Consideraţi că efectele globalizării descrise de către teoreticieni sunt speculaţii sau realităţi ale lumii contemporane?

III. Educaţia – vector şi rezultat al globalizării

Educaţia este un proces de universalizare a fiinţei umane, de repliere a ei pe coordonatele multiplicităţii şi varietăţii valorice. Astăzi, educaţia este dintr-odată globalizată şi globalizantă. Este influenţată de procesul globalizării ale cărei efecte le amplifică, la rândul său. Din punct de vedere structural, organizaţional, asistăm la întronarea unor modele ce transcend particularităţile lingvistice, religioase, culturale ale ţărilor sau regiunilor. Pe întreg mapamondul se dezvoltă strategii similare de formare, generate de aceleaşi inflexiuni economice, ideologice sau politice. Oricât ne-am face că nu observăm aceste evoluţii, ele survin într-un mod iminent peste dorinţele noastre. Asistăm la o dialectică interesantă, nelipsind contradicţii precum (vezi Schriewer, 1997, pp. 19-20):

- opoziţia dintre integrarea supranaţională şi diversificarea subnaţională;
- opoziţia dintre procesul de internaţionalizare şi cel de indigenizare;

- opoziţia dintre fenomenele cu efecte de universalizare şi cele ce configurează particularităţile istorice ;
- opoziţia dintre procesul de difuzare mondială şi cel de receptare diferenţiată în funcţie de culturi ;
- opoziţia dintre universalismul abstract şi concreteţea unor răspunsuri particulare, „deviaţioniste", „atipice" ;
- opoziţia dintre modelul unei educaţii puternic standardizate şi al unei educaţii mai puţin formalizate, difuze, naturale.

Evaluările care se realizează periodic în ceea ce priveşte unele sisteme naţionale de instruire scot în evidenţă criterii care, prin ele însele, induc globalizare. Clasamentele care se fac pornind de la indici economici (livraţi de Banca Mondială), parametri calitativi (evidenţiaţi de UNESCO), prognoze (realizate de Biroul Internaţional al Educaţiei, Institutul Internaţional al Planificării Educaţiei) determină o dinamică ce înscrie educaţia în aceleaşi tipare la nivel global şi obligă sistemele naţionale de instruire să se alinieze aceloraşi parametri sau determinări.

Elementele sau ocaziile de construire „globală" a instruirii omenirii sunt următoarele : *instituţiile educative*, având aproximativ aceleaşi structuri şi forme de organizare ; *studenţii şi profesorii*, care circulă şi preiau (sau predau) experienţe sociocognitive diferite ; *suporturile curriculare*, ce conţin elemente ale cunoaşterii universalizate şi internaţionalizate ; *introducerea NTIC, studiul limbilor străine, schimburile de expertiză didactică*, în calitate de instrumente unificatoare ; *studii internaţionale şi comparatiste*, ce permit înţelegerea specificităţii sistemelor naţionale într-o perspectivă globală. Toate aceste niveluri se intercondiţionează reciproc, generând o altă axă a unificării şi globalizării.

Interdependenţele de ordin economic, precum şi expansiunea tehnicilor informaţionale, dispariţia graniţelor nete dintre comunităţi şi culturi aduc după ele astfel de puneri de acord, realizate mai mult sau mai puţin inspirat din punct de vedere acţional. Rezumând, vom spune că mondializarea, în măsura în care se va impune de „jos în sus", ca un mers firesc de extensiune, de unificare şi compatibilizare a practicilor, de experimentare a altceva, constituie un fenomen pozitiv. Este un semn de racordare a lumii la un sens mai profund, de depăşire a limitelor proprii, de pregătire a terenului pentru trăirea laolaltă a indivizilor, a comunităţilor, a omenirii. Dar să vedem ce se întâmplă în plan educaţional.

Tot mai multe sisteme de învăţământ suportă procese de înnoire şi reformare. Aceste politici reformatoare, prin modelele puse în joc şi prin implicarea unor experţi „transnaţionali", deschid ele însele calea uniformizării structurilor şi a proceselor. De altfel, şi decidenţii din sistemele locale de educare au tot interesul ca învăţământul naţional să fie deschis, permisiv practicilor educative din alte părţi. Mobilitatea tot mai pronunţată a oamenilor face ca şi structurile de primire (şcoală, facultate) să aibă tot mai multe puncte de întâlnire, să „semene" încă de la început între ele. Un parcurs şcolar realizat undeva în lume e bine să fie rezonant cu ceea ce se face în altă parte şi să fie recunoscut altundeva.

? Întrebare
La nivelul practicii educaţionale, ce componente trebuie să se înscrie pe linia generalului şi ce anume trebuie să rămână specific?

Există, apoi, o platformă „tehnică" a unificării, datorită specificităţii practicilor didactice, a discursului acţional propriu-zis, a teoriei pedagogice, a limbajului psihopedagogic. Educaţia este un proces al „universalizării" fiinţei particulare. Peste tot unde este vorba despre formarea tinerei generaţii se impun practici similare, aceleaşi gesticulaţii care au fost promovate, experimentate, validate ca eficiente. Teoriile (învăţării, predării, evaluării...) circulă peste tot în lume, fiinţând ca adevărate „carcase" care induc unificarea acţiunilor. Teoria ştiinţifică este expresia unei generalizări care, odată acceptată, aduce universalizare. O „retorică" asemănătoare va forţa ca şi realităţile descrise de ştiinţă (distante, iniţial!) să se unifice cumva.

Asistăm la un proces de internaţionalizare a educaţiei (mai ales, a celei de nivel superior), prin punerea în aplicare a cât mai multor constante structurale, procesuale, acţionale. Extinderea unei culturi organizaţionale inspirate din lumea afacerilor, a unui management competitiv, cuplarea tot mai strânsă dintre pregătirea din şcoală cu piaţa muncii, integrarea în învăţământ a tehnologiilor informaţiei şi comunicaţiilor, transformarea învăţământului într-o marfă, creşterea mobilităţilor şi a contactelor dintre actorii implicaţi în formare sunt aspecte concrete ale internaţionalizării educaţiei. Universităţile au devenit „pioniere" ale internaţionalizării, prin punerea la punct a unor convergenţe notabile. Trebuie spus că acestea au fost dintotdeauna focare ale unificării, cel puţin în planul cunoaşterii.

Competitivitatea îşi spune cuvântul tot mai mult şi în materie de educaţie. Se dezvoltă o piaţă a formării la nivelul unor spaţii socioculturale mai largi, care depăşesc statele tradiţionale. Extinderea formării online induce depăşirea limitelor spaţiale şi culturale. Deteritorializarea educaţiei a devenit aproape un fapt comun. În plus, mecanismul pieţii reglează din ce în ce mai mult evoluţia practicilor educative. Noile tehnologii informaţionale şi de comunicare funcţionează asemenea unui „cal troian" care introduce mecanismul pieţii în educaţie. Logica de tip competitiv aduce după sine o dinamică ascendentă pe linia calităţii (prin demultiplicarea liniilor de formare, prin spargerea monopolului statului, prin privatizarea secvenţială a învăţământului etc.). Un pic de concurenţă nu strică învăţământului. Ea poate stimula grija faţă de educat, inovaţia didactică, calitatea în general. Rămâne să se structureze un echilibru între filosofiile acţionale de tip neoliberal, autoreglatoare şi cele dirijiste, intervenţioniste în funcţie de circumstanţe şi evoluţii particulare. E bine ca în instituţiile de învăţământ să aibă acces nu numai cei cu bani, ci şi cei care pot, au nevoie şi merită să fie educaţi într-o direcţie sau alta.

Temă de reflecţie
În ce măsură credeţi că modelul antreprenorial poate fi extins şi la nivelul învăţământului preuniversitar? Argumentaţi folosind trei avantaje şi trei constrângeri.

Consecinţa ar fi următoarea : sistemul naţional de instruire nu se poate închide în sine, nu poate deveni suficient sieşi, nu se poate izola, ci trebuie racordat acum, instituţional şi procesual, la liniile de evoluţie de pe plan mondial. Gesticulaţiile glorificatoare, de mulţumire de sine (că „avem o tradiţie educativă nemaipomenită", că „n-avem nimic de învăţat de la alţii" etc.) trădează nu numai o necunoaştere a realităţilor, ci şi o imensă iresponsabilitate. Educaţia nu trebuie să rămână doar „naţională". Principial, şi alţii ar putea să fie formaţi în sistemul românesc de instruire, dacă nu la modul general şi total, cel puţin în unele direcţii. Ne putem specializa în acest sens. Nu este exclus ca, în viitor, unii elevi, studenţi, doctoranzi să fie recrutaţi din ţări respectabile din Occident. Ca şi produsele economice, cei care suportă exerciţiul formării trebuie să fie recunoscuţi şi apreciaţi indiferent de unde vin şi pe unde trec – dacă sunt cu adevărat bine formaţi şi competitivi.

IV. Caracteristici ale educaţiei în era globalizării

IV.1. Dezinstituţionalizarea educaţiei

O parte dintre cercetările întreprinse asupra implicaţiilor fenomenului globalist în educaţie încearcă să demonstreze că însuşi fundamentul acesteia este zguduit din temelii. J. Donald (1992) afirma că globalizarea economică şi revoluţia informaţională au schimbat radical natura procesului de predare-învăţare, promovând dezinstituţionalizarea acestuia. Diversificarea şi fragmentarea specifice societăţilor globale postmoderne au condus la anularea idealurilor educaţionale naţionale. Înlocuirea progresivă a educaţiei tradiţionale cu reţele virtuale de învăţare va conduce la transformarea radicală a şcolii, iar activitatea acesteia se va reduce la certificarea competenţelor individuale. Idealurile educaţionale naţionale se vor reduce la „a răspunde cerinţelor economice în condiţiile competiţiei globale" (Usher, Edwards, p. 175).

Ofertele de educaţie nonformală se diversifică şi sunt însoţite din ce în ce mai des de certificarea competenţelor dobândite. Având o adresabilitate mai largă decât programele de educaţie formală, depăşind frecvent limitele metodologice ale activităţii de predare--învăţare din şcoală, acestea devin din ce în ce mai atractive. Acest proces repoziţionează şcoala în raport cu alte instituţii, organizaţii furnizoare de programe de formare, generând concurenţă şi transformări la nivelul pieţei educaţionale.

IV.2. Internaţionalizarea unor dimensiuni educaţionale

Realitatea educaţională demonstrează evoluţii către dimensiunea internaţională, transpusă în mobilitatea elevilor, a studenţilor, a cadrelor didactice şi în tendinţa decidenţilor de a „împrumuta" modele de reformă educaţională. Nu există însă dovezi convingătoare în sprijinul dezintegrării sistemelor educaţionale naţionale ; acestea au suferit schimbări majore, însă continuă să servească unor idealuri naţionale.

Mobilitatea elevilor, a studenţilor şi a cadrelor didactice a crescut exponenţial în ultimii ani, în special datorită programelor Uniunii Europene, precum Erasmus, Lingua, Petra, Comett, Tempus, Alpha, Comenius, Leonardo. În 1987-1988, 88.300 de elevi şi

studenţi au beneficiat de programele de mobilităţi europene, iar, în 1995-1996, această cifră crescuse la 170.000 (EU Comission, 1996). Se estimează că aceasta cifră a crescut de atunci cu 40 de procente (Green, 1997), programe similare fiind dezvoltate şi implementate în Asia şi America.

Dimensiunea internaţională a curriculumului a fost încurajată în numeroase state. Uniunea Europeană a stimulat cooperarea în domeniul cercetării educaţionale şi bilingvismul ca răspuns la exigenţele lumii contemporane, antrenând modificări importante la nivelul finalităţilor, conţinuturilor şi metodelor didactice.

De asemenea, „împrumuturile" în domeniul politicilor educaţionale sunt astăzi o realitate incontestabilă, deşi nu constituie o noutate absolută, dacă ne raportăm la istoria învăţământului. Schimburile de opinii între decidenţii educaţionali au fost sistematic susţinute de organizaţii internaţionale precum OECD, CEDEFOP, Banca Mondială sau UE. Pentru a exemplifica această tendinţă, amintim exemplul Marii Britanii, care, în ultimii 20 de ani, a implementat reforme educaţionale inspirate de experienţele altor state. Astfel, primul program „Youth Opportunities" a avut ca punct de referinţă experimentele canadiene privind delincvenţa juvenilă, iar Legea britanică a învăţământului din 1988 a avut ca model măsuri similare din Germania (Green, 1997). Reformele educaţionale din întreaga lume sunt „asistate" de experţi străini, care aduc în discuţie experienţele naţionale în domeniu. Sistemul standardelor educaţionale pare a se generaliza tocmai ca efect al schimbului de opinii dintre specialişti şi ca urmare a descentralizării curriculare coroborate cu nevoia de control asupra performanţelor actorilor educaţionali.

Activitate
Identificaţi şi descrieţi câteva efecte ale internaţionalizării educaţiei asupra vieţii dumneavoastră profesionale. Punctaţi beneficiile acestui fenomen din perspectivă personală.

IV.3. Noile tehnologii şi implicaţiile acestora în procesul educaţional

Noile tehnologii care facilitează comunicarea prin satelit sau fibră optică deschide în continuare noi perspective educaţionale. E-mail-ul, internetul şi videoconferinţele au făcut posibile şcolile şi universităţile virtuale. Teoretic, participanţii la procesul educaţional pot evita determinismul spaţio-temporal. Pare însă exagerată viziunea conform căreia educaţia se va dezinstituţionaliza sub presiunea dezvoltării tehnologice, cel puţin la nivelurile de şcolarizare obligatorii. Socializarea şi îndrumarea copiilor solicită proximitatea fizică a profesorului (Erault, 1991). Învăţarea asistată de calculator şi software-ul educaţional nu vor putea înlocui profesorul în clasă, câtă vreme orice copil trebuie să dobândească deprinderile elementare de muncă intelectuală şi să îşi dezvolte abilităţi sociale fundamentale. Cu toate acestea, tehnologia informaţională permite desprinderea studiilor de contextul spaţio-temporal, iar modulele de educaţie la distanţă câştigă popularitate, mai ales în rândul cursanţilor nontradiţionali.

Unii autori pun sub semnul întrebării schimbările pe care noile tehnologii le pot determina în procesul educaţional (Gough, 2000). Telefonul şi televiziunea, deşi au avut un impact puternic asupra vieţii sociale, nu au schimbat radical şi pozitiv

demersul educaţional. Dimpotrivă, utilizarea lor excesivă de către copii a devenit sinonimă cu eşecul şcolar în conştiinţa publică. Întrebarea firească este de ce noile tehnologii informaţionale şi comunicaţionale ar schimba fundamental educaţia, dacă alte inovaţii tehnologice remarcabile nu au reuşit să distrugă „cultura hârtiei" (Gough, 2000, p. 87)?

Activitate
Exemplificaţi influenţa tehnologiilor informaţională şi comunicaţională în viaţa şcolară a elevilor dumneavoastră.

IV.4. Educaţia publică şi educaţia privată

Competitivitatea, libera alegere, piaţa educaţională, privatizarea instituţiilor şcolare sunt concepte pe care sistemele educaţionale le-au asumat şi le implementează sub influenţa mediului socioeconomic specific societăţii globale (Rust, 2000). În întreaga lume există tradiţii educaţionale în privinţa susţinerii instituţiilor educaţionale de către organizaţii confesionale sau nonguvernamentale. Aşadar, existenţa unor asemenea instituţii educaţionale în secolul XXI nu disociază politicile contemporane de cele tradiţionale, ci le nuanţează.

Învestirea părinţilor cu posibilitatea şi puterea de a alege parcursul educaţional al copiilor nu este o noutate. Diversificarea accentuată a oportunităţilor de şcolarizare constituie însă o dimensiune inovatoare. Statele care permit şcolarizarea în sistem privat a copiilor condiţionează acreditarea instituţiilor prin respectarea finalităţilor educaţionale specifice, a curriculumului naţional şi a standardelor, dezvoltând sisteme de control şi supraveghere a acestora.

Privatizarea educaţiei, inclusiv a celei publice, nu a fost subiect de discuţie sau negocieri până în ultimul deceniu al mileniului trecut. Procesul a luat o amploare neaşteptată, cele mai multe şcoli asumându-şi responsabilitatea obţinerii unor fonduri extrabugetare, cu scopul de a-şi îmbunătăţi calitatea dotărilor cu echipamente şi materiale şi de a facilita formarea continuă a cadrelor didactice. Mai mult decât atât, se vorbeşte astăzi despre „şcoala sau universitatea antreprenorială", ca răspuns la formulele de finanţare implementate de guvernele naţionale. Aceste evoluţii sunt asociate frecvent cu procesul de descentralizare decizională şi financiară a sistemelor educaţionale, precum şi cu autonomia în creştere a instituţiilor. Analiştii fenomenului îşi exprimă îngrijorarea în ceea ce priveşte generalizarea şi extinderea acestor practici, care ar putea afecta calitatea procesului educaţional şi puterea de control a instituţiilor statutului asupra şcolii (Rust, 2000).

Temă de reflecţie
Sintetizaţi un punct de vedere personal asupra aspectelor pozitive şi negative antrenate de privatizarea educaţiei.

V. Un caz de „globalizare" secvenţială: integrarea europeană

Unificarea europeană, ale cărei consecinţe le sesizăm de la o zi la alta, trebuie să ia în seamă coordonatele spirituale ale acestui spaţiu polimorf şi să le gestioneze în chip inteligent. Dacă diferenţele sau contrastele de ordin economic, juridic, administrativ etc. trebuie diminuate sau anihilate, militându-se pentru modele şi strategii comune, nu acelaşi lucru trebuie să se întâmple şi la nivel cultural, spiritual, religios. Unificarea despre care se vorbeşte nu înseamnă unicitate, aplatizare a deosebirilor şi nu se cere a fi materializată în aceeaşi proporţie şi în acelaşi ritm, mecanic, pentru toate componentele ansamblului societal. Unificarea din punct de vedere strategic, militar, economic, juridic (desigur, progresivă şi parţială) se justifică pentru că va garanta o funcţionalitate şi o raţionalitate aparte a spaţiului comunitar. Unificarea culturală sub spectrul unicităţii (lingvistice, religioase, artistice etc.) conduce la o disoluţie identitară, la atrofiere spirituală şi nu poate trezi decât coşmaruri.

Este de dorit să fie unificat ceea ce poate fi unificat, iar ceea ce nu se poate unifica să rămână în spiritul unei fiinţări multiple. De regulă, ceea ce este artificial, „construit" de om se poate apropia sau pune în acord (cunoaşterea, economicul, politicul, administrativul, strategicul etc.), iar ceea ce este natural, apropiat de profunzimile spirituale ale fiinţei (credinţa religioasă, mentalul omenesc, limba, arta etc.) rămâne netransmutabil prin înrădăcinarea în experienţe felurite, potenţial infinite.

Aşadar, spaţiul european se cere a fi creionat dintr-odată unitar şi plural, monolitic, dar şi divers, asemănător, dar şi diferit, pornind de la statutul şi funcţionalitatea pe care le are dimensiunea respectivă la scară comunitară. Unele aspecte vor trebui să fie puse în acord, altele vor rămâne cum au fost... sau mai mult decât atât! Nu putem impune o limbă unică (chiar dacă această realitate ne-ar avantaja în comunicare), pentru că aşa ceva este împotriva firii, a unei evoluţii fireşti, a unei polivalenţe expresive naturale. Nu putem spera la o religie unică sau la supremaţia unei confesiuni, prin desfiinţarea celorlalte, în virtutea faptului că nu ar mai fi motive de dispută, de ceartă sau infatuare pentru unii sau alţii.

Unificarea nu înseamnă întronarea unicităţii, topirea polivalenţelor într-o paradigmă singulară, totală, înţepenită. Unificarea va fi totală pentru unele componente, dar secvenţială, graduală, potenţială, virtuală sau chiar indezirabilă pentru alte aspecte. Europa viitoare va arăta ca un mecanism complex, care va funcţiona bine, chiar dacă nu toate multiplele sale rotiţe se vor mişca în aceeaşi cadenţă, la fel de repede şi chiar în acelaşi sens!

Un semn concret de unificare europeană la nivel academic este dat de *Declaraţia de la Bologna*, din 18-19 iunie 1999, ce consfinţeşte formarea spaţiului european de învăţământ superior. Acest proces este în plină evoluţie (în România s-a trecut efectiv la noua politică şi structurare universitară începând cu anul universitar 2005-2006) şi presupune următoarele:

1. Adoptarea unui sistem de diplome uşor de comparat şi, de asemenea, de recunoscut, prin implementarea ideii de completare a diplomei, în vederea promovării puterii de angajare a cetăţenilor Europei şi competitivităţii internaţionale a sistemului educaţional superior european.

2. Adoptarea unui sistem universitar bazat în mod esenţial pe trei cicluri – de licenţă, master şi doctorat (3 + 2 + 3). Accesul la al doilea ciclu va necesita completarea cu succes a studiilor din primul ciclu, care ar putea dura cel puţin trei ani. Diploma primită după absolvirea primului ciclu va fi, de asemenea, relevantă pentru piaţa de muncă europeană ca un anumit nivel de calificare. Al doilea ciclu ar trebui să ducă spre diploma de master, iar al treilea – de doctor, aşa cum se întâmplă în multe ţări ale Europei.
3. Stabilirea unui sistem de credite (la fel ca sistemul ECTS) ca o manieră oportună de a promova ideea de mobilitate a studenţilor peste tot în lume. Creditele ar putea fi obţinute şi în contexte care nu implică învăţământ superior, incluzând învăţarea pe tot parcursul vieţii, ceea ce duce la recunoaşterea lor de către universităţile în cauză.
4. Promovarea mobilităţii prin depăşirea obstacolelor către exerciţiul efectiv al circulaţiei libere, punându-se în special accent :
   - pentru studenţi, pe accesul la studii şi la oportunităţi de formare şi serviciile legate de acestea ;
   - pentru profesori, cercetători şi personalul administrativ, pe recunoaşterea şi valorificarea perioadelor petrecute în concursul european, prin cercetare, predare şi formare, fără a fi prejudiciate drepturile lor statutare.
5. Promovarea cooperării europene în asigurarea calităţii unei viziuni legate de ideea de a dezvolta criterii şi metodologii comparabile.
6. Promovarea dimensiunilor europene necesare legate de învăţământul superior, mai ales în ceea ce priveşte dezvoltarea curriculară, cooperarea interinstituţională, schemele de mobilitate şi programele integrate de studiu, formare şi cercetare.

Procesul, directivat de principiile de mai sus, a fost şi este caracterizat printr-o amplificare evidentă nu numai a numărului de ţări implicate, ci şi a numărului de persoane, instituţii, organizaţii, constituindu-se într-un demers nemaiîntâlnit de degajare a unui spaţiu simbolic unitar cu reverberaţii asupra tuturor componentelor vieţii comunitare europene.

> **Temă de reflecţie**
> În ce măsură putem unifica, structural şi funcţional, şi învăţământul liceal european, după modelul Declaraţiei de la Bologna?

VI. Globalizarea şi dinamica diferenţierii

Mondializarea aduce cu sine noi moduri de gestionare a diversităţii pe mai multe axe : individual-comunitar (suntem foarte diverşi ca indivizi, dar asemănători când societatea solicită forme de agregare spre aceleaşi valori), vechi-nou (activarea unor valori tradiţionale, dar într-o nouă stilistică, eventual prin reinterpretare), local-internaţional (prin activarea simultană atât a unor valori specifice mediului comunitar, cât şi a unora preluate din alte culturi, deseori distante fizic şi spiritual). Mondializarea poate, în principiu, stimula pluralizarea sau particularizarea.

Globalizarea antrenează o comprimare a lumii, a spaţiului şi timpului, „îngrămădind" toată istoria omenirii într-un „aici şi acum". Diferenţele de gândire, de mentalităţi, de credinţe, de limbi, de etnii sunt reduse la maximum sau sunt desfiinţate. Evenimentele produse altădată sunt actualizate, iar evenimentele ce se derulează undeva în lume sunt ubicue, transmise „în direct" pe toate ecranele televizoarelor.

Fiecare persoană se defineşte plural, în funcţie de circumstanţele prezentării sale. O dată este membru al unei comunităţi stabile, definite etnic, religios, spiritual, psihologic. Altă dată trebuie să-şi etaleze o „faţă" extensivă, ce depăşeşte cadrele sale naturale. Sunt situaţii când ne prezentăm nu numai pe noi înşine, ci şi grupul de apartenenţă, naţiunea, umanitatea. Sociabilitatea presupune să lăsăm ceva de la noi în profitul alterităţii.

În condiţiile instituirii unei „sociabilităţi mondiale, trebuie să ne dezvoltăm identităţi multiple, absorbante, înglobante. Important este să ştim când, cât şi până la ce punct. „Din cauza transformărilor interne ale statelor-naţiuni, care contribuie la transformarea acestora în spaţii de diversificare socioculturală a grupurilor şi indivizilor, în strânsă legătură cu dezvoltarea sistemului mondial al societăţilor naţionale, identităţile personale se complică ; devin multiple, compozite, amestecate, schimbătoare, fruct al unei acţiuni de construire simbolică conectat la dialogul inerent al modernităţii şi postmodernităţii dintre Eu şi Altul" (Lessard, 1998). Statele naţionale nu se mai definesc ca spaţii închise (unele dintre ele nici nu mai au graniţe formale) ; în afară de prefacerile interne, ele trec şi prin convulsii externe, de adaptare la noi sfidări şi standarde. Se pare că ideea fundamentării unei naţiuni pe principiile omogenităţii culturale totale pare să fi intrat în declin. Unitatea spirituală, prin înscrierea într-un anumit topos, este menţinută, dar este încurajată denivelarea, activarea diferenţiată a acestor valori.

? Întrebare

Ce valori ale învăţământului românesc merită să fie salvgardate pentru a imprima specificitate educaţiei care se face la noi ? Enumeraţi patru asemenea valori (ce ţin de tradiţiile noastre instituţionale, curriculare, metodice).

VII. Economia cunoaşterii în era informatizării

S-a spus de nenumărate ori că cine cunoaşte este puternic, că deţinerea adevărului aduce un mare avantaj posesorului acestuia. Nu în zadar ! Trăim într-o societate marcată de cunoaştere, de pregnanţa ei în valorizarea indivizilor şi a acţiunilor umane. Societatea, ca întreg, este apreciată în funcţie de felul în care ştie să-şi gestioneze adevărurile, câştigurile de ordin cognitiv, părerile, ideile. Cunoaşterea nu rămâne doar o trăsătură a economiei actuale (ştiinţa aduce profit), ci devine şi principiu generator, cu caracter autoorganizator al societăţii, al mersului ei înainte. Raţionalizarea puterii (pe registre democratice sau autoritare) se bazează pe subordonarea cunoaşterii în factor de acţiune foarte concretă.

Cunoaşterea nu mai constituie o podoabă pe care şi-o arogă unii sau alţii, un accesoriu de faţadă, cu caracter simbolic, care va conferi putere suplimentară, indirectă celor ce

cred că o deţin; în societatea modernă, orice formă de cunoaştere, dar şi de acces la ea reprezintă o forţă propriu-zisă, creează noi oportunităţi de a acţiona, de a întreprinde concret, de a schimba o stare de lucruri. Achiziţiile cunoaşterii aduc o mai mare marjă de mişcare, de alternative acţionale, de libertate. Nu se poate întreprinde nimic dacă nu se pleacă de la o anumită „infostructură". A cunoaşte mai mult înseamnă a te ghida după aliniamente date, suplimentare, a fi cu un pas mai în faţă, a reconfigura în cunoştinţă de cauză transformările ulterioare.

Cunoaşterea nu mai este o constatare ulterioară ivirii unor stări de lucruri, succedentul unor fapte, ci antecedentul, condiţia prealabilă de emergenţă. Cunoaşterea nu rămâne doar constatativă, ci constructivă. Cunosc ceva nu doar după ce acesta apare, ci ca o condiţie pentru ca acel ceva să apară ! Ştiinţa nu mai este doar cheia dezlegării enigmelor lumii, ci a evoluţiei, a progresului ei (dacă există aşa ceva). Ne fasonăm realităţile în concordanţă cu ceea ce ştim (dinainte) despre acestea. Cunoaşterea predetermină faptele. Nu te-aş căuta, dacă nu te-aş fi găsit – cum spune filosoful.

Temă de reflecţie

Argumentaţi faptul că elemente ale cunoaşterii, specifice disciplinei pe care o predaţi, deţin „puterea" de a explora şi de a întreprinde mai mult.

Cunoaşterea contemporană se caracterizează printr-o serie de trăsături specifice. În primul rând, este tranzientă, suportă o mobilitate fără precedent. Viteza de apariţie a noului s-a amplificat. Competenţele cognitive şi aptitudinale achiziţionate la un moment dat se dovedesc pe parcurs insuficiente, depăşite, neoperaţionale. În al doilea rând, câmpul muncii este tot mai mult condiţionat de cunoaştere. Nimic nu se mai produce eficient decât printr-un surplus de cunoaştere. Câştigă cel care avansează mai mult în câmpul cunoaşterii şi pune cunoaşterea la treabă. În al treilea rând, cunoaşterea este autoproductivă, autotelică, aduce altă cunoaştere. Precum banii (investiţi, nu cheltuiţi !...), ea atrage după sine noi cunoştinţe, noi posibilităţi de explorare şi de înţelegere.

Societatea umană este astfel organizată, încât să transfere, prin educaţie, în plan evolutiv, dar şi sincronic, valorile pe care le deţine. Forţa unei societăţi este dată de această putere iradiantă a cunoaşterii răspândită în timp şi spaţiu. Miza educaţiei o reprezintă *savoir*-ul, cumulul de valori culturale, transferabilitatea acestuia. Cunoaşterea constituie o condiţie antropologică a persistenţei omului în timp.

Democratizarea cunoaşterii, prin disponibilizarea masivă şi rapidă a noilor achiziţii teoretice, aduce nu numai emancipare, ci şi disconfort, insecuritate, din cauza multitudinii variantelor explicative puse în circulaţie la un moment dat. În locul unei surse sigure, ferme, unice, apare pluralitatea perspectivelor. În acest caz, rămâne ca sarcină pentru utilizator să identifice şi să aplice acea teorie care se potriveşte cel mai bine problemelor de soluţionat. Există o grijă generată nu de carenţă, ci de supraabundenţă. Trebuie să ştim ce este oportun şi valoros în „oceanul" de cunoştinţe care ne înconjoară, să valorificăm ceea ce este pertinent şi nu prejudiciază alte seturi de valori (morale, civice, culturale). Căci o valoare autentică, instrumentală sau pragmatică nu trebuie să anihileze celelalte valori.

Care este statutul cunoaşterii în era informatizării? Iată câteva caracteristici:

1. Cunoaşterea are valoare prin sine, dar şi prin modalitatea de insinuare, de transmitere a ei. O idee devine mare atât prin ea însăşi, cât şi prin faptul că este cunoscută sau îmbrăţişată de mulţi. Criteriul cantităţii poate eclipsa criteriul calităţii.
2. Asistăm la o reconfigurare a stimulilor culturali printr-o altfel de accesare a acestora, având noi incidenţe asupra psihicului uman. Modul de prezentare a cunoaşterii stimulează noi interacţiuni între facultăţile cunoaşterii. Prezentarea informaţiilor devine interactivă, favorizând osmoza dintre stimulii verbali, auditivi, vizuali, kinestezici. Constatăm, astfel, o rescriere şi o convertire a conţinuturilor culturale într-o formă digitală, creând noi tipuri de relaţionări şi dependenţe între om şi maşină, între om şi informaţie, între om şi om. Biblioteci întregi sunt acum scanate, iar ceea ce este nou apare dintru început într-o formă digitală. Tot mai des se construiesc biblioteci virtuale, care nu mai au corespondenţe în plan spaţial, obiectual.
3. Accesibilitatea la sursele cunoaşterii creşte, barierele fiind reduse (spaţiale, financiare, temporale); dacă apar, acestea sunt uşor depăşite. Orice comunitate care se respectă îşi dezvoltă cadre tehnice de acces la cunoaştere. Izolarea ţine de domeniul trecutului şi nu mai constituie decât o scuză infantilă a neştiinţei.
4. Tehnologiile informaţionale induc prin ele însele noi deprinderi şi capacităţi la utilizatori, formând în mod direct noi apetituri, interese, motivaţii. Abilităţile individuale, altădată rezultate ale educaţiei, se construiesc implicit, prin practicile zilnice, generalizate, aproape obişnuite. Căci „alfabetizarea” digitală începe de la cele mai fragede vârste, difuz, chiar din familie, şi se învaţă precum mersul sau vorbitul. Să mai amintim de faptul că programele însele educă şi informează, acompaniind „didactic” traseele urmate de utilizatori (un cuvânt greşit este corectat automat, o construcţie gramaticală este evidenţiată imediat, unei ecuaţii oarecare i se ataşează formula de rezolvare etc.).

Savoir-ul actual este potenţat de noile tehnologii, prefigurându-se altfel decât până acum, îmbogăţindu-se pe traseul transmiterii lui. El comportă atât o dimensiune explicită, care se referă la conţinuturile informaţionale directe, manifeste, cât şi una implicită, bazată pe presupoziţiile indirecte, abilităţile ascunse, activate în procesul acaparării şi semnificării cunoaşterii. Se pare că această a doua componentă devine din ce în ce mai pregnantă – ca premisă şi finalitate – în practica educaţională actuală. Constituie o sfidare pentru pedagogia actuală reorientarea, ghidarea persoanei nu spre explicitul, ci către implicitul cultural.

? Întrebare

Conţinuturile de predat pot fi identificate (cel puţin parţial) şi în universul digital (pe Internet). Vă folosiţi de această oportunitate? Dacă da, ce avantaje credeţi că prezintă?

Structurarea societăţii cunoaşterii ridică şi noi probleme de ordin etic. Reglementările deontologice vor avea mai multe faţete şi vor viza mai multe probleme (*cf.* Karim, 2003):

- asigurarea unei distribuiri echitabile şi democratice a beneficiilor societăţii cunoaşterii ;
- prezervarea intimităţii informării ;
- garantarea sustenabilităţii dotării tehnice la nivelul cât mai multor beneficiari ;
- garantarea securităţii la locul de muncă ;
- răspândirea egală şi transferul operativ al invenţiilor în domeniu ;
- reglarea pieţelor adiacente şi a consumului global de cultură ;
- menţinerea şi îmbunătăţirea obiectivelor umaniste ale educaţiei.

Toate aceste probleme obligă la o atentă gestionare a formaţiunilor cunoaşterii. Managementul cunoaşterii este acel proces de capturare a inteligenţei colective de către o organizaţie, pentru a o utiliza, în vederea stimulării inovării prin dispozitive autoreglatoare, de formare continuă. Managementul cunoaşterii este „o manieră de a examina mecanismele care facilitează procesele critice de organizare, de evaluare a performanţei şi a dezvoltării soluţiilor practice antrenate de unul sau mai multe obiective (Chiuţă, 2002). Cu alte cuvinte, această realitate rezidă în acea procesualitate complexă de fructificare, cogenerare şi creare permanentă a unei dinamici a cunoaşterii, care să o facă fertilă şi aplicativă. La nivelul unei entităţi oarecare centrată pe căutarea şi transmiterea *savoir*-ului (cazul şcolii, de pildă), obiectivele fundamentale ar putea fi :

- promovarea inovaţiei, antrenarea de noi idei şi punerea în practică a gândirii creatoare a organizaţiei respective ;
- câştigarea de cunoştinţe şi de experienţă pentru a le face profitabile şi utile atunci când e nevoie ;
- perfectarea căilor de a găsi şi de a reutiliza sursele cunoaşterii şi ale competenţei, fie că ele s-ar înregistra prin mijloace tehnice, fie în memoria unui subiect uman ;
- încurajarea cooperării, a cunoaşterii partajate, formarea continuă şi autoperfecţionarea ;
- îmbunătăţirea calităţii luării deciziilor şi a altor sarcini cu substrat intelectual ;
- înţelegerea valorii şi a contribuţiei capitalului intelectual şi creşterea posibilităţilor, eficacităţii şi valorii lui practice.

Informatizarea învăţământului şi noile tehnologii conduc la o pluralizare a informaţiilor, la un bagaj extensiv, greu de stăpânit şi gestionat. Nu doar informaţia este importantă, ci şi asimilarea, dispunerea şi antrenarea acesteia acolo unde trebuie. Constituie o obligaţie integrarea informaţiei la nivelul cunoştinţelor, iar a acestora din urmă – în cultură. A învăţa în noile condiţii înseamnă a-i ajuta pe educaţi să navigheze inteligent în noile spaţii informaţionale, a converti cunoştinţele în cultură, pentru ca, apoi, acestea să ajungă la nivelul bunelor practici.

Activitate

Identificaţi şi comentaţi trei manifestări concrete ale informatizării procesului de învăţământ.

VIII. Virtualizarea educaţiei

Educaţia, ca proces, a mizat şi a implicat dintotdeauna potenţialitatea. Finalitatea formării viza nu individul actual, ci pe cel virtual, aşa cum era el prefigurat la un moment dat. Nu starea prezentă interesa (cu toate că şi ceea ce este individul la un moment dat trebuie ştiut – aceasta fiind o premisă a reuşitei educaţiei), ci, mai degrabă, ceea ce omul trebuia să devină în viitor. De asemenea, educaţia a fost tentată nu numai să actualizeze (comportamente, atitudini, valori), ci să şi potenţeze viitoare stări, să pună persoana pe un drum, s-o direcţioneze înspre anumite ţinte. Având în vedere că educaţia instituţionalizată este limitată în timp, ea durând – de regulă – cel mult două decenii, aceasta va deschide doar apetituri, trasee, conduite etc., ele definitivându-se într-o perspectivă nefixată încă, chiar improbabilă. Vom conchide spunând că educaţia, prin definiţie, este evident potenţatoare şi „virtualizatoare".

Asistăm astăzi însă la un puseu în ceea ce priveşte virtualizarea educaţiei, la ivirea altei „feţe" a acesteia. Avem de-a face cu o înscriere expresă a formării sau a unor etape ale acesteia pe un palier explicit virtual. Înmulţirea liniilor de instruire deschisă şi la distanţă, includerea cyberculturii ca un nou referenţial în învăţare, atragerea internetului ca sursă şi mijloc didactic, multiplicarea în timp real a legăturilor dintre partenerii educaţiei mediate de calculator, raportarea la cyberspaţiu ca mediu privilegiat, informatizarea educaţiei în genere constituie exemple concludente ale evoluţiei enunţate. Nu înseamnă că totul în materie de educaţie se mută dinspre actual către virtual. Fără o actualizare necesară şi precisă (a unor cunoştinţe, deprinderi, valori), nu poate fi vorba despre virtualizare. Ceva nu poate să apară din nimic. Virtualul se adaugă, în mod firesc, la conduitele care s-au realizat prin programele educative clasice.

> **? Întrebare**
> În ce măsură educaţia clasică pregăteşte individul pentru formarea prin dispozitivele virtuale? Ce sugestii aţi avea în acest sens?

Ceea ce se schimbă fundamental în noile ipostaze ale educaţiei este raportul faţă de cunoaştere. Aceasta nu mai este o entitate dată, definitivă, statică, fixă, sigură, unică, ci devine o realitate permeabilă, deschisă, schimbătoare, dilematică, plurală. De aici şi schimbarea modului de percepţie şi pricepere a ei. Relaţia cu cybercultura devine interactivă, sumativă, completivă. Consumatorul de informaţie devine generator, girant şi gestionar al acesteia. „Cyberspaţiul oferă instrumente de construcţie cooperative a unui context comun pentru grupuri numeroase dispersate din punct de vedere geografic. Comunicarea îşi evidenţiază întreaga dimensiune pragmatică. Nu mai este vorba despre o difuziune sau despre un transport al mesajului, ci despre o interacţiune în sânul unei situaţii la care fiecare contribuie, modificând-o sau stabilizând-o, a unei negocieri asupra semnificaţiilor, a unui proces de recunoaştere mutuală a indivizilor şi grupurilor *via* activitatea de comunicare" (Lévy, 1995, p. 111). Paginile Web se constituie într-o imensă reţea cu multiple bifurcaţii şi intersecţii ce vin cu conţinuturi autoorganizatoare, autostructurante, cu numeroase „goluri" în care oricând se pot adăuga noi elemente.

Fiecare entitate derivă de undeva și duce la ceva, este element informativ, dar și instrument de informare, o parte a stocului, dar și artificiu de stocaj. Pe o pagină Web totul pare a fi pe același plan, dar și diferențiat totodată. Nu există o ierarhie absolută, însă fiecare site este un agent de selecție, de fixare și de ierarhizare parțială și temporară. Departe de a fi o masă amorfă, Web-ul articulează o multitudine deschisă de puncte de vedere, această organizare putând însă satisface apetituri, dar și intervenții particulare, personalizate. Cum observă un specialist al domeniului, Pierre Lévy, cybercultura *menține universalitatea dizolvând totalitatea*, prin construirea unității bazate pe interacțiune, prin realizarea unei conectivități efective între valorile informaționale ce vin din direcții diferite. Acest nou tip de „universal" nu rezultă ca o totalizare pe linia sensului, ci a contactului, a conlucrării, a interacțiunii generale. Interpretările rămân în continuare particulare, diferite, disjuncte.

Temă de reflecție
În eventualitatea că ar exista tendințe de manipulare sau îndoctrinare la nivelul spațiului virtual, cum poate fi evitată această amenințare ?

Într-un raport al *Commonwealth of Learning*, coordonat de Glen M. Farrel (2001), sunt surprinse *tendințele principale* ale educației virtuale, exprimate succint prin următoarele trăsături :

1. Extensiunea ocaziilor de realizare a educației virtuale. Tot mai multe instanțe educative, vizând formarea inițială, de bază sau continuă, își formează structuri complementare, adjuvante sau de sine stătătoare care se înscriu în sfera virtuală.
2. Conversiunea rețelelor și a tehnologiilor de informare și comunicare în instanțe cu scop educativ. Chiar de la început, aceste dispozitive au funcționalități explicit educative, gândite și gestionate pentru maximizarea dimensiunilor formative. A luat naștere o industrie specializată de dispozitive, programe, structuri digitale în acest sens.
3. Inventarea și promovarea de noi obiecte pedagogice ce susțin sau sunt livrate prin intermediul rețelelor educației virtuale. Aceste obiecte au un înalt grad de transferabilitate, devenind funcționale în circumstanțe culturale diferite și convertind conținuturi curriculare multiple.
4. Constituirea unei noi culturi pedagogice de susținere și consiliere a celor ce se formează în rețelele virtuale sau online. Evantaiul procedural și metodologic, de natură psihopedagogică, este redimensionat în concordanță cu noile realități.
5. Dezvoltarea, testarea și implementarea de noi modele organizaționale și de gestionare a învățării sub impactul noilor tehnologii. Structurile organizatorice sunt renovate sau înlocuite cu noi instanțe sau instituții profilate pe gestionarea cunoașterii livrate virtual.
6. Asigurarea controlului calității prin degajarea unor formule clare de acreditare, de urmărire și validare a parcursurilor virtuale de formare. Calitatea este o dimensiune care nu poate fi neglijată. Normele de ordin legislativ, deontologic, didactic vin să orienteze axiologic formulele noi de realizare a educației.

Prin intermediul calculatorului şi al reţelelor virtuale, fiecare poate intra în principiu în legătură cu alte persoane, cu alte moduri de gândire şi de percepţie a lucrurilor. Reţeaua instituită şi principiul deschiderii permanente a fluxului informaţional constituie gajul universalizării sistemului, fără pericolul totalitarismului sensului. Fiecare nou-venit, cu partea sa de contribuţie ideatică, măreşte eterogenitatea, salvând sistemul de riscul închiderii ideatice. Sistemul informaţional este aditiv, cumulativ, multidirecţional, autocorectiv, dilatant. Fiecare conexiune suplimentară adaugă noul, deschide alte chei interpretative, regenerează inteligenţa colectivă. Universalul adus de Internet nu generează unicitate ideatică. Şi, în nici un caz, acesta nu conduce la manipulări ideologice sau la totalitarism social (în afară de cazul când „navigatorii" au predispoziţii către aşa ceva!).

Apelul la noile tehnologii informaţionale are un *istoric* şi se manifestă sub mai multe forme (*cf.* Michel, 1999):

- învăţământul şi învăţarea asistată de calculator, practicate deja de câteva decenii;
- cursuri electronice şi programe didactice care pot fi stocate pe Web sau compact--discuri;
- instrumente de autoformare şi autoînvăţare suficient de maleabile, adaptate intereselor individuale, personale;
- formarea şi educaţia la distanţă;
- formarea deschisă şi flexibilă care pune accentul pe diversitatea modurilor de acces la cunoaştere sau la competenţe ale indivizilor sau grupurilor de învăţare;
- formarea asistată de multimedia;
- formarea şi/sau învăţarea asincronă, prin relativizarea structurilor de formare la temporalitatea actorilor implicaţi;
- formarea interactivă care pune accentul pe procesul colectiv de învăţare şi formare;
- formarea cooperativă, bazată pe interacţiunile dintre diferitele grupuri de educaţi, educatori, tutori;
- baze de date educaţionale, concepute ca instrumente de capitalizare, de resurse educative, în cea mai mare parte digitale;
- platforme de învăţământ sau educative şi sisteme de difuziune de nivel internaţional (de pildă, sistemul european EUROPACE);
- universităţi virtuale, susţinute de universităţi tradiţionale sau devenite autonome.

Un aspect al virtualizării educaţiei este dat şi de statutul educatului în ansamblul formativ. Dacă dispozitivele clasice îi rezervă o slabă autonomie, aproape totul fiind preconizat şi direcţionat de educatori (ce să înveţe, cât să înveţe, unde să înveţe, ce să facă în urma celor învăţate etc.), altfel stau lucrurile în noua situaţie. Prerogativele formării şi iniţiativele pe linia instruirii sunt la dispoziţia educaţilor. Aceştia intră în sistem când vor, din ce loc vor, se adresează cui vor şi rămân conectaţi cât vor. Alegerile sunt nenumărate, nenormate, neîndrumate. Te duci acolo dintr-o motivaţie profundă şi unde intuieşti satisfacţia informării. Tu cauţi informaţia şi nu ea pe tine! Îţi alegi magiştrii după preocupări şi bunul plac. Transmiterea informaţiilor se face nu numai de la un anumit centru (de la profesor), ci şi invers, dar şi între „coechipieri". Vii în sistem cu contribuţia ta, la care te pricepi cel mai bine. Devii factor activ al informării pentru alţii. Datorită unei anumite competenţe, din format te transformi în formator.

? Întrebare
Ce competenţe trebuie să deţină cel care intră într-un sistem virtual de formare?

Caracterul virtual al educaţiei conduce la o descentralizare a multiplelor baze de informare şi de cunoaştere. Aşa se face că educaţia se va face prin accesul nelimitat la diverse resurse educative destul de dispersate, lăsate la discreţia doritorilor. Dincolo de sursele interne, ale şcolii, educatul se poate conecta la surse alternative, larg răspândite în arealul său cultural, pe care le va acapara şi reasambla după logici ale interesului personal sau dictate de spaţiul formal pe care îl frecventează cu prioritate. Această stare de lucruri conduce la o nouă gestionare a timpului personal şi instituţional, la o prioritate a ritmului individual faţă de cel colectiv. În plus, după cum subliniază Jean Michel (1999), noile tehnologii „vor face posibile noi interacţiuni între diferiţii indivizi şi diferite grupuri de persoane. «Colectivelele» de învăţare, forumurile, mesageria, tutoratul electronic, universităţile virtuale sunt premise ale reconsiderării formării ca o construcţie permanentă a cunoaşterii personale sau colective, prin jocul diferitelor interacţiuni între grupurile de persoane: educaţii (studenţii) fac schimburi cu persoanele-resursă (profesori, tutori) etc.". Noile formule de comunicare modifică schema tradiţională a comunicării didactice (profesor-elev), făcând din individul sau grupul de învăţare un ferment şi un generator al cunoaşterii. Aceştia realizează schimburi şi validări ale propriilor produse ale cunoaşterii, amplificând dorinţa de a învăţa şi motivaţia lucrului bine făcut. Noile resurse induc o nouă reprezentare despre ceea ce este lumea la un moment dat. Aceasta devine mai deschisă, mai diversă, cu registre culturale diferite, contrastante.

Temă de reflecţie
În ce măsură formarea iniţială a profesorilor se poate realiza printr-un dispozitiv virtual de educaţie? Dar formarea continuă?

În fine, caracterul virtual al educaţiei este dat şi de delocalizarea şi deteritorializarea cadrului de realizare a formării. Se renunţă din ce în ce mai mult la întâlnirea fizică a actorilor, la sălile de clasă, la şcoli, în înţelesul lor tradiţional. Grupurile de învăţare sunt şi ele virtuale, întâmplătoare, efemere. Poţi să faci o şcoală (virtuală!) şi să obţii o diplomă (reală!) fără să-ţi fi văzut la chip profesorii sau colegii. Ei pot fi situaţi spaţial la celălalt capăt al lumii. Experienţele protagoniştilor devin ele însele o bogăţie şi un atu important al învăţării.

Educaţia îmbracă tot mai mult haina unei făgăduinţe, a unei speranţe, a unei explorări, a unei visări. Ea apare ca o virtute reală tocmai pentru că a devenit... virtuală!

IX. Un nou referenţial al învăţării: cybercultura

Este destul de dificil să delimitezi astăzi ce (mai) este cultura. Mediul cultural în care ne mişcăm la un moment dat presupune două dimensiuni : obiectele culturale însele (producţii artistice, filosofii, teorii ştiinţifice, credinţe, obiceiuri etc., precum şi modalităţile de disponibilizare ale acestora (radioul, televiziunea, internetul etc.). De o bucată bună de vreme, mediul de difuzare a valorilor culturale a devenit el însuşi semnificativ şi chiar un „bun" cultural, în măsura în care este rezonant şi coextensiv cu valoarea de bază. Mai mult decât atât, mediul „informează" într-un anumit fel conţinutul propriu-zis, predispunându-i pe receptori la o anumită grilă de lectură, la o reformare a „aparatului" lor receptiv şi cognitiv. Mediul de transmitere forţează, într-o anumită măsură, structurile psihomentale să se reconstruiască în sensul specificităţii noilor incitări.

Este bine să conştientizăm această faţetă inedită a culturii, această nouă dimensiune ontică a faptului valoric, constituită din transmisibilitatea sa. *Cultura este alcătuită nu numai dintr-un cumul de valori, ci şi din mecanismele socioculturale de generare, validare, răspândire şi perpetuare a acestora.*

Având ca sistem de referinţă mediul de penetrare a culturii, observăm astăzi, în condiţiile expansiunii noilor tehnologii de informare şi comunicare, o recompunere a acesteia după alte principii şi legi decât cele tradiţionale. În condiţiile mondializării informaţiilor, ale creării unei noi realităţi, cea a *cyberspaţiului*, cultura însăşi trebuie redefinită. Tot mai mulţi teoreticieni, filosofi, antropologi vorbesc despre apariţia *cyberculturii*. Urmând o anumită literatură de specialitate (Alava, 2004 ; Finkelkraut, 2001 ; Lévy, 1995 ; Lévy, 2005 ; Lovink, 2004 ; Peraya, 2000), încercăm să identificăm în continuare aceste realităţi şi să arătăm ce relaţii se stabilesc între ele.

Cyberspaţiul nu este un spaţiu fizic, ci mai degrabă o realitate metaforică, eterată, ce cuprinde totalitatea informaţiilor care se mişcă între diferiţii comunicatori prin intermediul noilor media. Cuvântul *cyberspaţiu* este un termen compus, format din *cibernetic* şi *spaţiu*. Termenul şi realitatea corespunzătoare coboară până în gândirea antică, dar cel care le-a consacrat a fost Norbert Wiener, în 1948, care a definit cibernetica drept ştiinţa controlului şi a comunicărilor la fiinţele umane şi la maşini. Ipostaza cea mai concretă a cyberspaţiului este constituită de Internet, de paginile Web, ce s-au generalizat din 1993 încoace.

Instabilitatea şi efemeritatea informaţiilor constituie o trăsătură a acestui edificiu simbolic. Este foarte posibil ca o informaţie să fi dispărut din reţea în momentul descifrării ei (prin mutarea pe un alt hard-disk). Cyberspaţiul rezultă prin interconectivitatea tuturor calculatoarelor care există acum pe mapamond, având proprietatea extensivităţii, a branşării imediate a noilor veniţi. Cybercultura, în calitate de conţinut al acestui spaţiu, este o nouă realitate antropologică formată din totalitatea schimburilor, dar şi a tehnicilor adiacente, a reprezentărilor, valorilor, modalităţilor de a face sau de a fi în legătură cu acest mediu valoric. Departe de a fi o subcultură (de pildă, a fanilor computerelor şi reţelelor), cybercultura exprimă o mutaţie majoră a esenţei înseşi a culturii, pentru că aceasta instaurează o nouă faţetă a universalului şi universalităţii.

Temă de reflecție
Ce aspecte ale culturii nu pot „încăpea" niciodată în spațiul virtual ? Ce dimensiuni ale acesteia pot fi alterate prin „mutarea" ei pe Internet ?

Crearea de noi sisteme de comunicare instaurează un nou tip de cultură și de civilizație. Elementul valoric transmis de cultură este intrinsec legat de suport. Cultura orală, cultura scrisă și cea digitală sunt trei realități calibrate după legități diferite de întemeiere și transmisie. Într-o cultură orală, indivizii ce comunică între ei sunt în același areal și în același context al comunicării. Toți sunt inserați în aceeași sferă de stimuli, de emoții, de presupoziții. Situația de emisie și de recepție este una și aceeași pentru comunicatori. Interacțiunile au loc într-un spațiu viu de comunicare, ce este alimentat continuu de către participanți. Odată cu invenția scrisului și, mai ales, a multiplicării tipografice, contextul emiterii și receptării devine multiplu, mutabil în timp și spațiu, autonomizând conținuturile transmise. Putem primi și înțelege mesaje de la mii de kilometri distanță, de acum zeci sau mii de ani, de la persoane pe care nu le vedem sau sunt pierdute în negura timpului și istoriei. Le întâmpinăm cu instrumentele noastre culturale, le decontextualizăm (uneori le distrugem !), racordându-le la modurile simbolice contemporane, ce funcționează la un moment dat. Un mesaj în afara contextului nu poate exista decât începând cu invenția scriiturii. Această punere a unei idei în afara contextului constituie începutul (nu și sfârșitul !) conceptului și al ideii de *universalitate*.

În cazul universalului clădit pe scriitură, ceea ce se caută a se menține neschimbat este sensul, indiferent de modificările contextului. Tocmai acest lucru îl fac abordările hermeneutice (uneori, reînviind și contextul originar). Cu ajutorul acestor interpretări, se încearcă edificarea unui adevăr decontextualizat (Lévy, 2005). Acesta este un universal totalizant, construit pe asumpția închiderii semantice și a fixației sensului. Cultura digitală desființează această axiomă, instaurând universalul conectiv, aditiv, dilatant, autoconstructor. Spațiul interconectivității mondiale este deschis oricărei noi inițiative. Nimeni nu mai deține sensul unic, absolut. Acesta se face mereu printr-un aport al fiecăruia în îmbogățirea inteligenței colective. Se produce o schimbare majoră în pragmatica acțiunii de comunicare. Cultura nu mai este un lucru dat, ceva stabil, ci un rezultat al unui proces de comunicare dintre oameni, ceva adaptabil, aditiv, extensiv.

Temă de reflecție
În ce măsură mai este pertinentă personalizarea cunoașterii prin legarea ei de un autor, de un nume, în acest ansamblu global de „anonimizare" a *savoir*-ului ?

Cybercultura este o ipostază a mondializării actuale, cu reverberații inclusiv în lumea spiritului. Iată câteva aspecte ale acestei evoluții :

- se manifestă tot mai insistent o proliferare a culturii de masă, în detrimentul culturii „mari", serioase, tradiționale ; hedonismul și consumerismul facil sunt ridicate la rangul de principii întemeietoare și susținătoare ale acestei culturi ;

- se experimentează formule tot mai sincretice, omogenizatoare, ale unor registre care, în mod tradiţional, s-au dezvoltat separat (dintre savant şi comun, dintre local şi exotic, dintre actual şi ancestral, dintre cult şi folcloric);
- se fac încercări de „hegemonizare" spirituală prin vehicularea masivă a unor conduite, valori, registre langajiere, literare, etice etc. dintr-un anumit perimetru cultural;
- se face o pledoarie pentru relativitatea valorilor şi se cultivă gustul incertitudinii şi al paradoxurilor ideatice, ideologice, culturale;
- se cultivă individualismul, angrenându-se o cultură pe „măsură", în concordanţă cu gusturile, apetenţele, posibilităţile publicului.

Cybercultura actuală ne întoarce oarecum în situaţia oralităţii culturale, dar la o altă scară, întrucât interconectivitatea, dinamismul în timp real al ideilor puse în comun în reţeaua Web formează un referenţial nou, constituit dintr-un hipertext prin care fiecare element al culturii poate fi împărtăşit simultan şi total tuturor, în fiecare loc al pământului. Cyberspaţiul este „o reţea de reţele. O reţea fără însuşiri. Teoretic, ar putea să corespundă tuturor viselor şi dorinţelor lumii întregi" (Lovink, 2004, p. 68). Dintr-un anumit punct de vedere, avem de-a face cu un hiperdocument, un singur mare context cultural care, în mod virtual, poate deveni un bun pentru fiecare. Oricare ar fi textul (mesajul) transmis, el va stârni reverberaţii, peritexte în chip de comentarii, glosă, critici, contestări etc. Va fi, cu alte cuvinte, multiplicat prin alte minţi şi voci, prin infinite prefaceri în timp şi spaţiu, prin punerea în contact a miilor de oameni, prin nebănuite schimburi intersubiective. „Clicând" pe un cuvânt-cheie sau pe un nume, mergem într-un alt spaţiu informativ, cu noi incitări. Se poate concretiza şi o situaţie mai avansată, hipermedia, ce vine cu o a patra dimensiune: timpul. Selecţionând un anumit element grafic sau o imagine statică, se poate pune în mişcare un videoclip – sunete, texte şi imagini dinamice.

Temă de reflecţie

Ce relaţie se va institui între cultura clasică şi cybercultură? Care mai este relevanţa culturii, realizată şi transmisă tradiţional, într-o societate digitalizată?

Nu mai există un centru unic al iradierii cunoaşterii sau, dacă acesta există, el este mutabil, schimbător, relativ. Centrul este dat de cel care vine cu noua idee. Şi, în orice caz, fiecare tip de idee are „centrul" ei, altul decât restul cunoaşterii. Schimbând permanent natura informaţiilor, pe ecranul calculatorului defilează diferite tipuri de „centre", ce informează momentan sistemul. Revenind la acelaşi lucru, s-ar putea să găseşti altă informaţie, venită dintr-un alt loc, de la un alt emitent.

Universalul prin contact, prin conexiune pare universalul cel mai profund, adus în atenţie de filosofii iluminişti, întrucât cuprinde ideea de umanitate (chiar şi atunci când, în mod real, nu toţi oamenii au posibilitatea de a se conecta din cauza sărăciei – valoarea de umanitate fiind tot timpul invocată). Cu cât cyberspaţiul se extinde, cu atât devine mai interactiv şi mai puţin totalizant. Fiecare nouă conexiune aduce încă ceva, creează adaosuri virtuale, prelungiri, particularizări. Nici o cultură nu mai aspiră să le acopere pe celelalte, să devină „universală" (nici măcar limba engleză, limba programatorilor etc.). Singularităţile şi registrele minoritare se manifestă nestingherit, putând deveni

centre temporare de emisiuni valorice pentru ceilalţi. Reţeaua dă şanse egale tuturor, întruchipând mecanismul cel mai democratic de manifestare. În fond, toate culturile sunt minoritare, fiind expresii şi răspunsuri numai ale unor grupuri, nu ale tuturor. Probabil că unele au devenit „mari" datorită unei oportunităţi de difuziune, de transmitere a unei şanse de vizibilitate ivită în istoria lumii.

Cybercultura arată că există un alt mod de instaurare a umanităţii, nu una ce se totalizează pe linia sensului, în înţelesuri închise, îngheţate, ci pe linia unei evidente pluralizări, infinite ieşiri la iveală, relevări, mărturisiri. Marea noutate adusă de cybercultură nu este trecerea de la educaţia *in presentia* la cea *in absentia* sau de la oral-scris la multimedia, ci trecerea de la o educaţie instituţionalizată (prin şcoală, universitate) la o învăţare permanentă, prin autoresponsabilizare, la o situaţie de schimb generalizat de cunoaştere, întronat la scară socială, la acea „cetate educativă", visată cu câteva decenii în urmă de Edgar Faure, la o societate ce şi-a creat mecanisme proprii de autogenerare educativă, nespecializată, la scară colectivă. E nevoie, în aceste circumstanţe, de un reglaj minim, realizat de pârghiile puterii publice în direcţia garantării unei formări elementare pentru toţi, a accesului la noile întrupări ale cunoaşterii şi la o gestionare comunitară a cunoaşterii, echitabilă în sensul „împrumutului" şi al „cumulării" de cunoştinţe.

X. Niveluri şi ipostaze ale virtualizării şcolii

Impactul tehnologiei informaţionale şi comunicaţionale asupra educaţiei şcolare este remarcabil şi se pare ca această dezvoltare va duce la efecte pozitive, dar şi la probleme suplimentare. Procesul de înlocuire a vieţii reale cu componentele-aspectele aduse de mijloacele computer-media poate fi denumit *virtualizare*. În educaţie, acest fenomen se manifestă când computerele sunt folosite pentru a substitui experienţele de învăţare care, anterior, se realizau în contact cu profesorul sau pentru a oferi şansa de a învăţa ceea ce, în trecut, nu ar fi fost disponibil, la îndemâna oricui.

De când computerele au devenit uzuale în şcoli, cu mai mult de 20 de ani în urmă, noi experienţe educaţionale au început să devină accesibile actorilor care învaţă. Acestea includ, dar nu se limitează numai la simulări, pagini Web şi pachete educaţionale plasate pe pagini Web. În unele ţări, precum Statele Unite şi Canada, dar şi în Europa, există deja şcoli virtuale unde studenţii (elevii) nu intră, la modul fizic, într-o şcoală reală, cu pereţi şi bănci. Pe măsură ce utilizatorii Web din şcoală devin tot mai pretenţioşi, sunt inventate şi adăugate tot mai multe metode (instrumente) de utilizare şi noi oportunităţi.

Procesul virtualizării cuprinde mai multe componente, de la aspectele subiective şi obiectuale, până la cele relaţionale sau procesuale. Virtualizarea vizează mai multe instanţe (*cf.* Michel, 1999):

a) actorii implicaţi:

- educaţii consideraţi ca indivizi, care pot beneficia de resurse virtuale la distanţă, prin înscriere regulată, temporară sau excepţională la diverse rute de formare;
- diferite grupuri de învăţare, în funcţie de:
  - motivaţii diverse: grupuri tematice, proiecte în comun, grupuri închise sau deschise;

- formatori, mai ales profesori sau furnizori de resurse, nu numaidecât profesori recunoscuţi formal ;
- diferite grupuri de persoane-resursă sau grupuri pedagogice, situate dincolo de perimetrul şcolar (ingineri de studii, experţi etc.) ;
- tutori, colegi de învăţare sau alţi contribuitori care tutelează stagii, proiecte, activităţi specifice ;
- grupuri sau comunităţi mixte (formate din educaţi, profesori, tutori etc.) permanente sau temporare, deschise sau închise, constituite în jurul unor proiecte specifice ;

b) *conţinuturile vehiculate, programe, discipline* :
- elemente didactice tradiţionale virtualizate la diferite niveluri : lecţii, unităţi de învăţare, lanţuri de lecţii ;
- suporturi pedagogice : studii de caz, bibliografii de sprijin, texte de referinţă, proiecte ;
- cursuri de formare, individualizate sau concepute pentru un public-ţintă ;
- conţinuturi periferice, adiacente, complementare sau facultative la care educaţii se pot relaţiona ;

c) *proceduri şi instrumente de evaluare* :
- instrumente de evaluare formativă care asigură şi stimulează progresia în învăţare (exerciţii, teste, chestionare, activităţi de reflecţie sau întrebări punctuale) ;
- instrumente de evaluare sumativă (examinări virtuale, eseuri, portofolii etc.) ;
- evaluarea de cunoştinţe în linie, student cu student, sau în grupuri, forumuri etc.

d) *resurse de sprijin logistic şi pedagogic* :
- resurse informatice şi birotice (programe de calculator, software-uri) ;
- suporturi informatice diverse (CD-uri, DVD-uri, memorii flash, hard-disk-uri) ;
- documentare sau biblioteci virtuale ;
- instrumente logistice pentru proiecte sau stagii practice.

e) *proceduri de gestiune privitoare la formare* :
- proceduri de selecţie a candidaţilor : teste, portofolii ;
- modalităţi de înscriere propriu-zise ;
- gestionarea plăţilor de taxe şi a accesului la sursele disponibilizate ;
- gestionarea evaluărilor, notărilor, certificărilor.

f) *mediul extraşcolar* :
- dinamicile campusului virtual ;
- informaţii utile : burse, cazare, masă, transport ;
- posibilităţi de *loisir*, distracţii etc.

Activitate

Identificaţi şi alte dimensiuni ale procesului educaţional care ar putea fi virtualizate în viitor.

XI. Societatea cunoaşterii şi „piaţa" formării

Sistemul de învăţământ îmbracă tot mai mult haina unor servicii publice a căror dinamică rezultă dintr-un compromis al statului cu publicul său (părinţi, copii, educatori etc.), dar şi cu alte pârghii ale societăţii. Decretat iniţial ca un palier nonprofit şi la distanţă de lumea capitalului, acesta devine din ce în ce mai dependent de lumea economică. Acaparat de stat, după ce, timp de secole, fusese dependent de Biserică (în Europa, dar şi la noi), învăţământul se situează la intersecţia multor interese şi nu se poate izola de evidentele mutaţii ivite în câmpul muncii, al serviciilor, al finanţelor şi, mai ales, al tehnologiilor. Nu în zadar se vorbeşte frecvent despre economia cunoaşterii, despre industrializarea învăţământului, despre piaţa de formare... Sub impulsul conjugat al noilor tehnologii informaţionale, dar şi al liberalizării capitalului, domeniul educaţiei şi al formării intră sub zodia unor prefaceri fundamentale de ordin structural şi procesual. Această tendinţă „externă" poate reverbera, într-un mod specific, şi la nivelul dispozitivelor „tehnice" interne, al strategiilor didactice care se vor replia corespunzător. Pedagogicul pare din ce în ce mai ocultat, instrumentalul ocupând întâietatea.

Până nu demult, sistemul de învăţământ, caracterizat printr-o inerţie adesea criticabilă, resorbea tehnicul mai mult la nivelul modernizării mijloacelor de instruire, păstrând nealterate celelalte componente didactice (metode de învăţare, conţinuturi de predat, strategii de evaluare etc.). Tehnologiile informatice actuale bulversează întregul edificiu didactic şi pretind schimbări importante de paradigmă. Să ne amintim că şi descoperirea tiparului antrenase trecerea de la învăţământul prioritar individual (un elev-un profesor) la unul frontal, mult mai eficient, cu mai mulţi copii deodată, după o metodică nouă. De această dată, revoluţia este mult mai puternică.

Noile tehnologii induc virtualizarea, delocalizarea şi dematerializarea acţiunilor de formare. Cu alte cuvinte, educaţia se poate muta dinspre actual către posibil, se exercită nu numaidecât într-un spaţiu dat, singular şi nu presupune un arsenal de suporturi concrete, identificabile (resurse umane, materiale directe). Dispare concentrarea predominantă a cunoaşterii în biblioteci, şcoli, universităţi, institute de cercetare, muzee etc. O putem găsi peste tot, o putem accesa imediat. Nu individul se deplasează (spaţial) către cunoaştere, ci ea vine spre el. Putinţa de a intra în posesia cunoaşterii o are, principial, fiecare dintre noi. Am ajuns în cea mai democratică eră de până acum (sub aspectul informării) !

Societatea informaţiei pune la dispoziţia celor care se formează o serie de instrumente inovative şi nomade, care nu mai depind de o anumită locaţie (celulare, calculatoare portabile, conexiuni prin unde hertziene etc.). Se poate învăţa şi altfel, mult mai lejer şi evanescent (fără manuale masive şi tomuri prăfuite, fără aşteptatul deschiderii unei biblioteci etc.) printr-un demers achizitiv fractal şi virtual. Tinerii de astăzi şi-au însuşit deja o cultură a reţelei şi a serviciilor în linie (au abilităţi tehnice, şi-au apropiat un limbaj specific, au referenţiale valorice plasate în cyberspaţiu). Fişele de lucru ţin de domeniul trecutului, iar referatele, legate de un domeniu sau altul, sunt gata redactate pe Internet. Biroul sau locul de lucru încape în volumul mic al unui laptop, pe care, sprijinit pe genunchi, îl deschizi oriunde : în grădină, în gară, în avion. Prin ubicuitatea şi transversalitatea noilor mijloace de informare şi comunicare, sistemul de învăţământ contemporan şi-a schimbat faţa şi s-a reformat.

Pe de altă parte, modul de organizare a şcolii contemporane pune în umbră statutul vechi al profesorului artizan, cu har, animat de scopuri nobile. Actualul profesor este integrat într-o organizaţie reglată de legile eficienţei şi ale randamentului, concurentă cu alte instituţii de acelaşi tip. Managementul acestei instituţii este similar cu cel din firme sau entităţi de producţie. Universităţile şi alte instituţii de formare continuă sau reconversie profesională lasă în umbră modelul profesorului artist, mitul dascălului mânat de iluminarea dezinteresată a naţiunii. Ceea ce pare a interesa sunt eficienţa, randamentul, câştigul simbolic şi financiar.

Activitate

Veniţi cu un contraargument la ideea exprimată în paragraful de mai sus.

Odată cu schimbarea suportului şi modului de mediere a omului la cunoaştere, prin noile tehnologii, creierul uman se debarasează de exigenţele încărcării pentru a se deda chemărilor procesării, interpretării, semnificării. Cultura, educaţia, comunicarea nu se mai pot clădi pe o supoziţie lineară şi enciclopedistă privind cunoaşterea. Nu mai constituie un obiectiv acapararea de informaţii, cumularea simplă, stocarea mecanică a cunoştinţelor. Dacă pedagogia de altădată era gândită pentru a-l ajuta pe individ să acumuleze cât mai multă cunoaştere, astăzi aceasta ar trebui să se concentreze pe competenţa accesării şi gestionării ei. Pedagogia memorării trebuie înlocuită cu pedagogia căutării. Calculatorul, introdus în educaţie, constituie un „potenţializator al informării" (Lévy, 1995, p. 39), al angajării personale în informare.

Cunoaşterea nu se mai supune exigenţei rarităţii în calitate de criteriu al valorii (Serres, 1997). În varianta clasică, cine cunoştea mai mult sau deţinea adevărul era puternic (de aici şi multe strategii de ascundere, de „dosire" a cunoaşterii). Dacă bunurile materiale, ca şi banii, trec total dintr-o mână în alta, împuţinându-se, fiind ca un „joc" cu sumă nulă (dacă ai 10 milioane de dolari şi-i dai cuiva opt, rămâi... doar cu două milioane de dolari!), pierzându-se dacă nu încap pe mâini bune, cunoaşterea se împrăştie fără să se dividă sau să se micşoreze. Dimpotrivă, aceasta, prin răspândire, sporeşte, se măreşte, creşte ca adâncime şi cuprindere. Noţiunea de *proprietate*, în sens roman, se impune a fi discutată în noile condiţii.

Activitate

Realizaţi un eseu de o pagină în care să trataţi tema „risipirii" spirituale prin educaţie, a îmbogăţirii celuilalt prin propria dăruire (de cunoaştere, de experienţă, de trăiri şi sentimente).

Dispunerea cunoaşterii în reţeaua Internet se opune oarecum legilor tradiţionale ale acumulării de capital. Devine bogat nu cel care deţine cunoaşterea, ci cel care o utilizează sau o disipează mai întâi. Intri pe piaţa cunoaşterii prin întâietate şi promptitudine. Nu mai ai nici un interes să-ţi păstrezi ideile. Cunoaşterea aduce putere nu atât celui care o ţine pentru el, ci mai ales celui care ştie de unde s-o ia, ce să facă cu ea, o descoperă şi

o transmite repede mai departe. A nu deţine cunoaştere nu mai este un handicap. A o depista şi a o utiliza rapid – aceasta-i norma prezentului !

Avântul tehnologic descompune schemele tradiţionale de transmitere a învăţăturii. Tehnologiile informaţionale modifică barierele creaţiei şi circulaţiei cunoaşterii, spărgând monopolul şcolii şi al profesorului-specialist. Soluţiile nou adaptate pun în chestiune educaţia *in presentia*, relativizând coordonatele temporale (fiecare învăţând când are timp) şi spaţializând activităţile (la nivelul întregului glob). Suporturile de învăţare (CD-uri, Web-ul, băncile de date etc.) sunt larg accesibile şi aduc o autonomie remarcabilă a utilizatorilor. Internaţionalizarea presupune o transgresare a serviciilor de formare dintr-un spaţiu dat într-unul dilatat, mutabil, posibil. Structural, dispozitivele de formare vor fi dimensionate nu numai pentru un public dintr-un anumit areal, ci pentru o populaţie ce vine din spaţii culturale sau naţionale diferite. În acelaşi timp, pentru ca fiecare să poată intra pe această nouă „scenă", când consideră de cuviinţă, preachiziţiile trebuie să fie echivalate sau recunoscute, ceea ce presupune o unificare relativă a structurilor iniţiale, dar şi mecanisme operative de transfer şi creditare. Deschiderea constituie un principiu de organizare a formării care primeşte noi dimensiuni.

Temă de reflecţie

Se experimentează din ce în ce mai insistent manualul digital, transmis prin *memory stick* sau accesibil la o anumită adresă Web. Evidenţiaţi câte trei avantaje şi dezavantaje ale acestor noutăţi curriculare.

Noile tehnologii mediatice produc deplasări de ordin cultural, creând noi reliefuri ale acesteia. Cultura se va defini nu numai ca un cumul de valori, ci şi în funcţie de modalităţile de evidenţiere şi transmisie a ei, pentru că, e lucru ştiut, mediul „informează" el însuşi, adăugând elemente de conţinut peste conţinutul propriu-zis. Cultura ar însemna, atunci, şi procesul de transmisie prin care omenirea îşi continuă viaţa naturală prin mijloace artificiale, prin diverse sisteme de captare a semnificaţiilor, de conservare şi de reactualizare. Suportul mediatic funcţionează asemenea unor „proteze tehnice" (Merzeau, 2002), care prelungesc funcţii ale facultăţilor strict omeneşti, adăugând programului genetic individual sau memoriei sociale noi deprinderi cerute de noile ipostaze de intermediere.

Structurile tehnice actuale accentuează anumite faţete ale cunoaşterii, restructurând înseşi reliefurile *savoir*-ului. Aceste structuri „formatează" într-un chip specific chiar realitatea la care fac trimitere. Calculatorul ne face să vedem lumea într-un anumit fel. Cunoaşterea digitală va resemnifica chiar multe date ale cunoaşterii „clasice", reaşezând cumulul de valori pe care omenirea l-a avansat de-a lungul timpului.

O valoare – materială, umană – preţuieşte (inclusiv economic) şi în funcţie de extensiunea ei în timp şi spaţiu. Iar extensiunea este dată nu numai de calitatea ideilor, ci şi de instrumentele de disponibilizare a acestora. Să alegem ce e mai bine din următoarele două variante, dar nu înainte de a reflecta : o idee mare care este emisă de cineva, dar rămâne cunoscută de un cerc mic de persoane sau aproape de nimeni. „Ce pierdere ! " – am fi tentaţi să zicem. O altă idee, poate mediocră, care este difuzată cu surle şi trâmbiţe pe o scară largă şi îmbrăţişată de mulţi. „Ce câştig ! " – ar spune alţii. Pierdere, câştig ? Încă o temă de reflecţie adusă de transmisibilitatea cunoaşterii.

XII. Educaţia globală

Conceptul de *educaţie globală* este direct conectat la fenomenul globalizării şi la efectele sale, încercând să răspundă nevoilor specifice ale indivizilor într-o lume a diversităţii şi a schimbărilor. Un număr relativ redus de persoane conştientizează faptul că există într-o lume a interdependenţelor, în pofida evidenţelor cotidiene a conexiunilor de natură economică, politică, culturală, tehnologică, militară (Guy, 1999). În acest context, educaţia globală se constituie într-o dimensiune „discretă" a educaţiei, vizând deopotrivă pregătirea tinerilor pentru viaţa profesională şi socială marcată de globalizare, dar şi pentru ipostaza de actori care să contribuie la intensificarea fenomenului (Rotberg, 2004).

În fapt, s-ar putea afirma că promovarea educaţiei globale a fost determinată de nevoia de dezvoltare a unei atitudini pozitive a tinerilor faţă de fenomenul globalizării, având în vedere reacţiile contestatare puternice. Discursul despre educaţia globală este marcat de ideologie şi poate fi analizat ca soluţie pentru stoparea valurilor de proteste antiglobalizare, din ce în ce mai violente în societăţile occidentale. Această perspectivă nu trebuie să conducă la minimalizarea rolului său în formarea „cetăţeanului mondial" (Byram, 2000), deschis în faţa diversităţii şi sensibil la problemele care afectează existenţa umană, indiferent de zona geografică, bagajul cultural şi convingerile politice.

Argumentele pentru preocupările contemporane în direcţia educaţiei globale pot fi sistematizate astfel (Spring, 1998 ; Guy, 1999) :

a) globalizarea a condus la creşterea independenţelor şi contactelor transnaţionale, ceea ce trebuie să antreneze demersuri formative specifice ;
b) planeta se confruntă cu probleme cu caracter universal care necesită cooperare internaţională ;
c) în ciuda eforturilor educaţionale, tinerii nu deţin suficiente informaţii despre problemele mondiale şi despre alte culturi. Educaţia contemporană înregistrează eşecuri în pregătirea tinerilor pentru lumea globalizată ;
d) educaţia constituie cheia succesului economic în lumea globalizată, ceea ce conduce la investiţii suplimentare în educaţia globală.

Educaţia globală este deopotrivă susţinută şi criticată, iar importanţa sa este fie exagerată, fie minimizată. În ciuda contradicţiilor, şcolile din întreaga lume au dezvoltat programe de educaţie globală (atât formale, cât şi nonformale).

XII.1. Definiţii ale educaţiei globale

Educaţia globală este considerată o dimensiune a educaţie, care include lumea şi problemele sale în şcoală şi care pregăteşte elevii pentru confruntările exterioare (Tye, Tye, 1992). Ea se constituie într-o tendinţă comună mai multor sisteme educaţionale, care îi familiarizează pe elevi cu aspecte ce afectează existenţa fiecărei persoane – accesul la educaţie, sărăcia şi participarea la viaţa socială etc. (Rotberg, 2004) – şi îi încurajează să identifice legăturile dintre nivelurile locale, regionale şi mondiale ale existenţei, să analizeze echilibrat inegalităţile sociale (Osier, Vincent, 2002).

Identitatea tinerilor trebuie să se cristalizeze în condiţiile conştientizării interdependenţelor globale şi respectării principiilor cooperării, nonviolenţei, respectului pentru celălalt. Pentru a acoperi această dimensiune a formării, se impune utilizarea unor demersuri pedagogice flexibile, care încurajează gândirea critică şi participarea responsabilă (Osier, Vincent, 2002).

Un document UNESCO asupra educaţiei globale amintit în lucrările pedagogice susţine că aceasta acoperă educaţia pentru drepturile omului, pentru pace şi înţelegere internaţională, pentru toleranţă, interculturalitate şi democraţie (Osier, Vincent, 2002). Nu este singura abordare care accentuează faptul că educaţia globală este constituită din elemente aparent eterogene cu privire la existenţa globală, „împrumutate" din areale educaţionale tradiţionale sau noi. Cu toate acestea, educaţia globală nu revendică statutul de „nouă educaţie", ci reuneşte acele cunoştinţe, deprinderi, atitudini vizate de diverse dimensiuni educaţionale recunoscute în lumea pedagogică, care pun în evidenţă conexiunile globale, încurajând reflecţia asupra viitorului comun al umanităţii. Mai mult decât atât, educaţia globală este realizată mai degrabă în contextul unor programe nonformale coordonate de şcoală, decât prin infuzarea de conţinuturi specifice în programele de educaţie formală.

Unii analişti apreciază că educaţia globală nu poate fi definită, pentru că nu dispune de finalităţi şi conţinuturi distincte, suprapunându-se peste alte dimensiuni ale educaţiei, precum educaţia morală, educaţia civică, educaţia pentru democraţie, educaţia pentru drepturile omului, educaţia interculturală etc. În plus, ea are mai degrabă caracterul unei mişcări sociale generate de transformări accentuate, nefiind o responsabilitate directă a şcolii (Tye, Tye, 1992).

Activitate
Identificaţi discipline deja existente în planul de învăţământ ale căror finalităţi şi conţinuturi pot fi nuanţate din perspectiva educaţiei globale.

XII.2. Finalităţi şi conţinuturi ale educaţiei globale

Educaţia globală vizează finalităţi precum studiul problemelor care transcend graniţele naţionale şi al relaţiilor dintre sistemele economice, de mediu, culturale, politice şi tehnologice ori cultivarea conştiinţei şi înţelegerii interculturale, care presupune formarea şi dezvoltarea unor deprinderi specifice (Tye, Tye, 1992).

Aceeaşi orientare se regăseşte într-o delimitare a scopului educaţiei globale, care accentuează importanţa construirii unei culturi globale a păcii, prin promovarea valorilor, a atitudinilor şi a comportamentelor ce permit realizarea democraţiei şi a dezvoltării durabile, în condiţiile respectării drepturilor omului (Osier, Vincent, 2002). Printre finalităţile educaţiei globale se menţionează conştientizarea perspectivelor diverse asupra lumii, înţelegerea diversităţii culturale, informarea cu privire la teoria sistemelor, încurajarea participării la viaţa locală, naţională şi internaţională (Mayer, 2002).

Educaţia globală îl familiarizează pe elev cu elemente de conţinut, precum : umanitatea ca entitate singulară conectată la timp şi spaţiu ; planeta ca spaţiu cosmic şi ecologic al umanităţii ; structura socială globală şi rolul individului în procesul de constituire a ordinii sociale (Mayer, 2002).

M. Calder şi R. Smith (1993) prezintă patru seturi de finalităţi ale educaţiei globale, corelate cu conţinuturi adecvate:

- *cunoaşterea şi înţelegerea problemelor globale* prin dezvoltarea conştiinţei de sine, a respectului faţă de alte culturi, prin promovarea perspectivelor alternative de analiză a unei probleme, prin cunoaşterea inegalităţilor la nivel local, regional, mondial, prin conştientizarea fenomenelor de schimbare şi dezvoltare;
- *asimilarea unor valori şi abilităţi specifice* – acceptare şi respect faţă de celălalt, empatie, grijă pentru dreptate, respect pentru drepturile omului, încredere în democraţie;
- *formarea unor deprinderi specifice* – gândire critică, comunicare asertivă, luarea deciziilor şi rezolvarea problemelor, deprinderi sociale;
- *încurajarea implicării şi acţiunii* – dorinţa de a fi implicat, identificarea de alternative acţionale, evaluarea consecinţelor unei acţiuni.

Preocupările privind educaţia globală sunt ilustrate şi de nuanţarea finalităţilor acesteia în trei ipostaze diferite: a învăţa *despre* perspectiva globală, a învăţa *pentru* perspectiva globală şi a învăţa *în* perspectivă globală (Pike, Selby, 1999). Aceste finalităţi generale presupun activarea unor mecanisme de învăţare adecvate:

- *A învăţa despre perspectiva globală* implică furnizarea unor informaţii relevante despre interdependenţele economice, politice, ecologice, culturale, tehnologice etc.
- *A învăţa pentru perspectiva globală* constituie un deziderat realizabil prin formarea şi dezvoltarea unor deprinderi şi abilităţi, precum învăţarea prin descoperire (prin care elevii se deprind cu formularea de ipoteze, colectarea de date, analiza critică a informaţiilor, reflecţia şi formularea de concluzii), gândirea critică, învăţarea prin cooperare.
- *A învăţa în perspectivă globală* implică formarea unor atitudini de respect pentru diversitate culturală şi de opinii, de asumare conştientă a unor responsabilităţi, de participare socială activă.

Elementul comun al sistematizărilor privind finalităţile şi conţinuturile educaţiei globale constă în accentul pus pe conştientizarea şi înţelegerea relaţiilor cauzale, într-o lume a determinismului complex, pe dezvoltarea acelor deprinderi, abilităţi, atitudini care să asigure succesul tinerilor în viaţa socială şi profesională, indiferent de coordonatele geografice care o vor contextualiza.

? Întrebare

Ce finalităţi şi conţinuturi dintre cele amintite s-au regăsit în activităţile educaţionale (formale şi nonformale) pe care le-aţi coordonat? Aţi putea completa „lista” finalităţilor şi conţinuturilor educaţiei globale, valorificând aceste experienţe?

XII.3. Strategii de realizare a educaţiei globale

Educaţia globală poate beneficia de aceleaşi modele de integrare în spaţiul şcolar ca acele prevăzute pentru noile educaţii, fie prin infuzarea unor conţinuturi noi în contextul disciplinelor şcolare tradiţionale, fie prin introducerea unor discipline în planurile de învăţământ. Nici una dintre soluţii nu este promovată de către susţinătorii educaţiei globale, promovându-se programele de educaţie nonformală, coordonate de şcoală.

Strategiile didactice recomandate pentru realizarea educaţiei globale sunt cele centrate pe elev, de factură interdisciplinară şi transdisciplinară. Registrul de metode didactice recomandat este mai ales cel activ-participativ, fără a exclude metodele didactice tradiţionale care încurajează dialogul, transferul de cunoştinţe şi competenţe (conversaţia, exerciţiul etc.). Metodele de dezvoltare a gândirii critice sunt invocate adesea de pedagogii care susţin importanţa educaţiei globale, alături de învăţarea prin descoperire şi prin cooperare. În contextul acestei dimensiuni a educaţiei, actul evaluativ antrenează mai ales metodele complementare (portofoliul, proiectul, investigaţia, harta conceptuală, observaţia sistematică a comportamentului elevilor etc.), datorită valenţelor formative ale acestora.

Şcoala românească s-a familiarizat în ultimii ani atât cu conceptul, cât şi cu realitatea educaţiei globale, prin participarea la evenimente naţionale şi internaţionale dedicate eforturilor de conştientizare a impactului globalizării asupra tuturor aspectelor ce ţin de evoluţia umanităţii, dar şi prin organizarea unor acţiuni educaţionale ce antrenează mai ales cadrele didactice şi elevii (cum este *Săptămâna educaţiei globale*, un proiect educaţional transnaţional care presupune organizarea de activităţi tematice diverse).

Activitate

Proiectaţi o activitate nonformală de educaţie globală, valorificând tematici şi strategii adecvate.

Bibliografie

Alava, Séraphin, 2004, *Cyberapprendre, un défi de formation*, http : //www.educnet.education.fr/cdi/alava2.htm.

Byram, M., 2000, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, Londra.

Calden, M. ; Smith, R., 1993, *A better world for all : development education for the classroom*, Book 2, AGPS, Canberra.

Chiuţă, Alexandru-Ionuţ, 2002, *Le management du savoir et son implémentation*, http : // alexandru.levillage.org.

Cooper, R., 1996, *The Post-Modern State and the World Order*, Demos Press, Londra.

Donald, J., 1992, *Sentimental Education*, Verso Press, Londra.

Errault, M., 1991, *Education and the Information Society*, Cassel Press, Londra.

EU Commision for Research on Education and Training, 1996, *White Paper on Education and Training : Teaching and Learning ; Towards the Learning Society*, EU, Bruxelles.

Farrel, Glen, M., 2001, *The Chancing Faces of Virtual Education*, raportat pentru Commonwealth of Learning, http : //www.col.org/virtualed.

Finkelkraut, Alain, 2001, *L'utopie du cybermonde*, http : //csiweb2.cite-sciences.fr/derosnay/jrviri.htm.

Gough, N., 2000, „Globalization and Curriculum Inquiry: Locating, Representing and Performing a Transnational Imaginary", în N.P. Stromquist şi K. Monkman (coord.), *Globalization and Education. Integration and Contestation across Cultures*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boston, pp. 77-98.
Green, A., 1997, *Education, Globalization and the Nation State*, Macmillan Press Ltd., Londra.
Guy, R., 1999, *Look global: global perspectives in upper primary*, Australian Agency for International Development & Curriculum Corporation, Canberra.
Held, D., 1989, *Political Theory and the Modern State*, Polity Press, Cambridge.
Karim, Wazir Jahan, 2003, *Ethics for a Global Civil Society*, http://www.globalknowledge.org.my/Global_Civil_Society(WazirJahanKarim).ppt.
Lessard, Claude, 1998, *Globalisation et éducation*, Conférence d'ouverture du Forum Éducation et Développement, 26-26 martie 1998, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
Lévy, Pierre, 1995, *Qu'est-ce que le virtuel ?*, Édition La Découverte, Paris.
Lévy, Pierre, 2005, *Cyberspace et cyberculture*, http://www.uoc.es/web/esp/articles/digitum_pierre_levy_fr.htm.
Lovink, Geert, 2004, *Cultura digitală*, Editura Idea Design & Print, Cluj-Napoca.
Manolescu, Ion, 2003, *Videologia. O teorie tehno-culturală a imaginii globale*, Editura Polirom, Iaşi.
Mark, Gloria, 2001, *Social Foundations for Collaboration in Virtual Environmets*, în Ted Tschang; Tarcisio Della Senta, *Access to Knowledge. New Information Technologies and The Emergence of the Virtual University*, International Association of Universities and Elsevier Ltd., Oxford, Paris, Tokyo etc.
Mayer, V.J., 2002, *Global science literacy*, Springer, New York.
Merzeau, Louise, 2002, „Des images a écrire", *Médiamorphoses*, nr. 6, noiembrie, http://www.merzeau.net/txt/photo/mediamorphoses.html.
Michel, Jean, 1999, *Nouvelles approches de la formation par les nouvelles technologies et le multimédia, La démarche de l'école nationale des ponts et chaussées, Communication faite au Colloque organisé par Le Journal du Multimédia à Paris, les 13 et 14 octobre 1999*, http://www.enpc.fr/Îmichel-j/publi/JM321.html.
Osier, A.; Vincent, K., 2002, *Citizenship and the challenge of global education*, Trentham Books, Stoke-on-Trent.
Peraya, Daniel, 2000, *Le cyberspace: un dispositif de communication et de formation médiatisée*, în Alava, Seraphin (sous la direction), *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?*, De Boeck Université, Bruxelles.
Pieterse, J.N., 1995, Globalization and Hybridization, în M. Featherstone, S. Lash şi R. Robertson (coord.), *Global Modernities*, Sage Press, Londra, pp. 40-52.
Pike, M.G.; Selby, D., 1999, *In the global classroom*, Pippin Publishing, Toronto.
Reich, R., 1991, *The Work of Nations: A Blueprint for the Future*, Vintage Press, New York.
Robertson, R., 1995, „Globalization: Time-Space and Homogenity-Heterogenity", în M. Featherstone, S. Lash şi R. Robertson (coord.), *Global Modernities*, Sage Press, Londra, pp. 28-39
Rotberg, I.C., 2004, *Balancing change and transition in global education reform*, Rowman and Littlefield Publishers Inc., Boston.
Rust, V.D., 2000, „Educational Reform: Who are Radicals", în N.P. Stromquist şi K. Monkman (coord.), *Globalization and Education. Integration and Contestation across Cultures*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boston, pp. 63-76.
Schriewer, J., 1997, „L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherché", *Revue Française de Pédagogie*, nr. 121 (Éducation comparée), octombrie-noiembrie--decembrie.
Serres, Michel, 1997, „La rédemption du savoir", în *Quart Monde*, nr. 163.
Smith, A.D., 1995, *Nations and Nationalism in the Global Era*, Polity Press, Cambridge.
Spring, J., 1998, *Education and the rise of the global economy*, Lawrence Erlbaum, New York.
Tye, B.B.; Tye, K.A., 1992, *Global education. A study of school change*, State University New York Press, Albany.
Usher, R.; Edwards, R., 1994, *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*, Routledge Press, Londra.

Managementul calității în educație: repere teoretice şi considerații asupra abordărilor româneşti

Lect.univ.dr. Nicoleta Laura Popa

Scopul unității de curs :

- relevarea unor aspecte teoretice ale managementului calității în educație şi racordarea acestora la realitățile româneşti în domeniu (legislație, metodologii, practici în instituțiile şcolare).

Obiective operaționale :

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- definească termeni specifici pentru managementul calității în educație, inclusiv conceptele vehiculate în legislația românească în domeniu ;
- comenteze principalele teorii privind managementul calității şi reverberațiile acestora în spațiul educațional ;
- descrie etapele de evoluție a managementului calității, cu aplicabilitate în educație ;
- analizeze elementele de legislație privind asigurarea calității în educația românească (inclusiv domenii, criterii, standarde şi indicatori de calitate).

I. Calitatea în educaţie

I.1. Conceptul de *calitate*

Calitatea constituie un deziderat cu caracter general al oricărei instituţii sau activităţi umane, însă, în absenţa unei operaţionalizări adecvate a conceptului, acesta rămâne suspendat în contextul dezbaterilor de idei cu ton moralizator, fără a avea o valoarea practică reală. Literatura de specialitate dezbate definiţii diverse ale calităţii, menite să conducă la derivarea unor acţiuni concrete de îmbunătăţire a acesteia (Harvey, Green, 1993 ; Arcaro, Arcaro, 1995 ; Sallis, 2002). Propunem spre analiză punctul de vedere exprimat de E. Sallis (2002), care identifică cel puţin două perspective de definire a calităţii : prima absolutizează sensurile conceptului, în timp ce a doua le relativizează.

În termeni absoluţi, calitatea este o caracteristică intrinsecă a unui serviciu, a unui produs etc. (vorbim adesea despre maşini de calitate, administraţie de calitate ori despre... educaţie de calitate). În această accepţiune foarte largă, conceptul nu poate viza decât superlativul, nepermiţând compromisuri şi plasându-se în sfera destinată valorilor absolute de tipul binelui, adevărului şi frumosului. Dacă am transfera termenul însoţit de acest sens în spaţiul educaţional, ar trebui să admitem că nu toţi cei care aspiră la educaţie pot avea acces la servicii de calitate, doar o parte dintre instituţiile de educaţie oferind servicii de calitate. Cu alte cuvinte, am reduce discursul privind calitatea educaţiei la o dimensiune elitistă, vorbind doar despre cursanţi şi şcoli de excepţie.

În sens „tehnic", accepţiunea conceptului este mai degrabă relativă, definind calitatea nu ca atribut static al unui serviciu sau al unui produs, ci ca o caracteristică fluctuantă, dinamică, susceptibilă la îmbunătăţiri. Orice produs, orice serviciu, orice instituţie poate deveni „de calitate", în condiţiile în care se aplică un plan riguros de îmbunătăţire a acesteia. Elitismul este, aşadar, înlocuit cu perspectiva egalităţii de şanse. O asemenea abordare deschide drumul elaborării unor standarde şi indicatori care să orienteze eforturile de creştere a calităţii serviciilor, instituţiilor, produselor etc., inclusiv a celor educaţionale.

> **? Întrebare**
>
> În ce contexte aţi întâlnit şi/sau utilizat conceptul de *calitate* şi ce accepţie a termenului vi se pare potrivită cu situaţiile respective?

Accepţiunea relativă a termenului *calitate* incumbă, la rândul său, cel puţin două aspecte (Sallis, 2002, pp. 13-15) :

a) măsurarea conformităţii unui produs, a unui serviciu etc. cu standarde prestabilite – o abordare cunoscută sub numele de *perspectivă procedurală asupra calităţii* sau „adecvare la scop" (engl. *fitness to purpose*) şi care răspunde la întrebarea : „Acoperă

acest produs sau serviciu scopul pentru care a fost realizat?". Conceptualizarea procedurală sau instrumentală accentuează relevanţa implementării unor sisteme şi proceduri riguroase de *control şi asigurare a calităţii*. Demersul care decurge din această poziţionare faţă de conceptul de *calitate* determină activarea unor mecanisme precum *probarea* îndeplinirii standardelor şi indicatorilor, *aprobarea* planurilor de asigurare a calităţii, *raportarea* performanţelor în demersul de îndeplinire a standardelor. Standardele de calitate sunt elaborate cu precizie şi trebuie să indice arii de performanţe măsurabile. În domeniul educaţional, această orientare se poate exemplifica prin stabilirea unei cifre „acceptabile" a promovabilităţii la examenele naţionale pentru fiecare instituţie şcolară;

b) alternativa pentru perspectiva procedurală asupra calităţii este *abordarea transformaţională*, care vizează aspectele mai „diluate" pe care le presupune conceptul, precum responsabilitatea faţă de client sau responsabilitatea socială. Această abordare nu vizează nevoia aplicării riguroase a sistemelor de standarde şi indicatori, ci mai degrabă orientarea către îmbunătăţire continuă şi transformare organizaţională. De fapt, această schimbare de accent favorizează orientarea către relaţii interpersonale şi strategii bazate pe creşterea gradului de satisfacere a nevoilor clientului. În spaţiul educaţional, această perspectivă s-ar putea traduce prin motivarea personalului didactic pentru susţinerea unui demers educaţional centrat pe elev, în condiţiile unui leadership eficient.

Diferenţele dintre perspectiva procedurală şi cea transformaţională asupra calităţii ar putea fi surprinse prin nuanţele sintagmelor *a face lucrurile bune* versus *a face lucrurile bine*. Perspectiva transformaţională nu o exclude pe cea procedurală, ci o implică. Excelenţa constituie o aspiraţie firească, însă, fără eforturi de îmbunătăţire a calităţii activităţilor, ea nu poate fi atinsă. Standardele şi procedurile privind calitatea sunt importante, însă responsabilizarea şi motivarea celor în măsură să contribuie la atingerea acestora ar putea fi chiar mai relevante în drumul spre excelenţă.

> **Activitate**
> Comparaţi abordările procedurale şi transformaţională asupra calităţii şi menţionaţi care dintre ele este mai adecvată spaţiului educaţional, din perspectiva dumneavoastră.

I.2. Managementul calităţii – definiţii şi trăsături generale

În termeni generali, managementul calităţii poate fi descris ca paradigmă organizaţională privind dezvoltarea sistemelor de calitate, atât în instituţiile publice, cât şi în cele private. Dacă abordăm managementul calităţii din perspectiva schimbării organizaţionale, îl putem defini ca:

- o serie de procese încorporate în cultura unei organizaţii, care asigură concordanţa între serviciile oferite şi nevoile clienţilor;
- un aspect al managementului instituţional care implică definirea şi implementarea unei politici privind calitatea într-o organizaţie (Van Vught, Westerheijdan, 1992);

- managementul proceselor dintr-o organizaţie care permit îmbunătăţirea continuă a serviciilor, cu scopul de a satisface în mai mare măsură nevoile clienţilor (Senge, 1990) ;
- prevenirea problemelor privind calitatea prin activităţi planificate şi sistematice, care pun în funcţiune un subsistem managerial care are rolul de a evalua procesele şi produsele şi de a propune strategii de ameliorare a acestora (Oakland, 1989).

Managementul calităţii propune transformarea practicilor manageriale tradiţionale prin orientarea către aşteptările şi nevoile clienţilor, prin implicarea totală a tuturor membrilor organizaţiei. Discutăm, aşadar, despre o filosofie care promovează ideea de *cultură a calităţii*, care se bazează pe angajamentul personal şi profesional al tuturor membrilor unei organizaţii, pe responsabilizarea acestora pentru fiecare decizie şi acţiune, această orientare determinând îmbunătăţirea continuă a proceselor şi a produselor (Acker-Hocenar, 1996). O cultură a calităţii vizează dimensiuni precum valori împărtăşite de toţi membrii organizaţiei, angajare în realizarea sarcinilor, comunicare deschisă, timp alocat lucrului în echipă, sensibilitate la nevoile altora, implicare totală, formare în domeniul calităţii (Ellis, 1993).

Managementul calităţii presupune schimbare organizaţională pe termen lung şi asimilarea unor concepte, tehnici şi instrumente specifice, ce contribuie la optimizarea traseelor de creştere a calităţii. Întreaga construcţie a calităţii are ca fundaţie o viziune sistemică asupra componentelor unei organizaţii, care se constituie în subsisteme ce relaţionează dinamic. Abordarea holistică a schimbării organizaţionale determină definirea managementului calităţii prin raportare la transformările organizaţionale de lungă durată prin :

- dezvoltarea unei viziuni coerente privind viitorul unei organizaţii, care să fie împărtăşită de către toţi membrii săi ;
- dezvoltarea profesională a membrilor unei organizaţii, în vederea formării unor competenţe necesare atingerii obiectivelor propuse (Lomax, 2004) ;
- orientarea eforturilor către satisfacerea nevoilor membrilor şi clienţilor organizaţiei ;
- implicarea activă într-un proces complex de autoevaluare şi evaluare externă.

Dincolo de aspectele care ţin de structurarea unei culturi organizaţionale specifice, *managementul calităţii implică şi acţiuni de control, asigurare, îmbunătăţire* a acesteia (Riley, Nuttall, 1994 ; Hoy, Bayne-Jardine, Wood, 2000). Aceşti termeni sunt transferaţi şi în spaţiul educaţional românesc, fiind utilizaţi în accepţiunile delimitate în Legea nr. 87/2006, privind asigurarea calităţii educaţiei, care va fi prezentată într-un paragraf distinct al acestei prelegeri.

? Întrebare

În ce măsură puteţi identifica elemente de management al calităţii (aşa cum sunt ele prezentate în acest paragraf) în şcoala dumneavoastră ?

II. Repere în evoluția managementului calității. Managementul calității în educație

Putem identifica aici cel puţin două modalităţi de abordare a evoluţiei managementului calităţii : a) din perspectiva influenţei pe care câteva voci distincte au exercitat-o în domeniu ; b) din perspectiva practicilor manageriale. Ambele au reverberaţii în spaţiul educaţional, pe care le vom puncta în paralel cu prezentarea direcţiilor generale de evoluţie în managementul calităţii.

II.1. Contribuţii la apariţia şi dezvoltarea managementului calităţii

Managementul calităţii se află sub semnul câtorva personalităţi influente în determinarea coordonatelor domeniului, precum Edward Deming, Joseph Duran, Philip B. Crosby şi Tom Peters. Toţi autorii menţionaţi (cu excepţia lui T. Peters, care abordează explicit problema calităţii în spaţiul educaţional) s-au concentrat asupra calităţii în companii cu profil industrial, însă ideile lor au fost generalizate în toate domeniile vieţii socio-economice (Lewis, Smith, 1994 ; Arcaro, Arcaro, 1995 ; Brennan, Shah, 2000 ; Hoy, Bayne-Jardine, Wood, 2000). Având în vedere influenţa contribuţiei lor în mişcarea privind calitatea din ultimele decenii, un istoric al acesteia trebuie să includă o trecere în revistă a implicaţiilor educaţionale derivate din punctele lor de vedere.

Cea mai importantă lucrare a lui E. Deming, *Out of the Crisis* (*Ieşirea din criză*), a fost publicată ca răspuns la criza calităţii produselor americane în raport cu cele japoneze, în condiţiile în care acesta contribuise decisiv la schimbarea paradigmei manageriale în industria japoneză. Cartea avea ca scop chiar influenţarea procesului managerial în companiile americane, învinuite de a se complace în ineficienţă prin şapte „păcate" capitale (Sallis, 2002, p. 36), dintre care amintea :

- Două dintre erorile manageriale în companiile americane – *costurile exagerate ale serviciilor medicale pentru angajaţi* şi cele *ale litigiilor* – nu sunt relevante în spaţiul educaţional.
- *Absenţa scopurilor (a finalităţilor) constante* inhibă dezvoltarea unei viziuni coerente asupra îmbunătăţirii produselor şi serviciilor. În absenţa unei viziuni şi a unor scopuri comune, angajaţii nu pot fi motivaţi.
- *Proiectarea activităţilor pe termen scurt* împiedică dezvoltarea unei strategii de dezvoltare durabilă şi a unei culturi a calităţii.
- *Evaluarea performanţei individuale prin raportare la merite cuantificabile* conduce în timp la scăderea performanţei angajaţilor, încurajând goana continuă după „dovezi" ale calităţii propriei munci, competiţia exagerată între angajaţi şi, în final, dez-orientarea în raport cu activităţile relevante pentru creşterea calităţii produselor şi a serviciilor.
- *Inexistenţa unui nucleu de angajaţi stabili într-un loc de muncă* afectează puterea organizaţiei de a se racorda la o viziune de dezvoltare şi la scopuri comune.
- *Utilizarea excesivă în evaluarea activităţii a performanţelor vizibile, cuantificate* poate constitui un obstacol în calea calităţii, deoarece conduce la subaprecierea satisfacţiei clienţilor în raport cu serviciile şi produsele unei companii.

Ultimele „păcate" descrise de Deming pot fi identificate și în sistemele/instituțiile educaționale, inclusiv cele românești. Astfel, se poate aprecia că :

- Formularea unei misiuni a instituției școlare este foarte importantă, iar, în absența acesteia, membrii comunității educaționale își risipesc eforturile, ajungând să fie lipsiți de o motivație reală în exercitarea profesiei.
- Schimbarea frecventă a finalităților educaționale, dar și a direcției de dezvoltare a instituțiilor școlare (inclusiv printr-un ritm prea accelerat al reformelor) poate conduce la scăderea calității în educație.
- Sistemele de evaluare și recompensare a prestației profesionale pe baza unor „dovezi" verificabile de către evaluatori externi nu au impact pozitiv, afectând coeziunea cadrelor didactice și, în final, calitatea actului educațional, care are o pondere din ce în ce mai redusă în evaluarea anuală. Aceste scheme de recompensare a prestației didactice trebuie să se concentreze pe dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și pe calitatea actului didactic.
- Orientarea excesivă către performanțele elevilor, mai ales cele obținute în contextul evaluărilor externe, poate constitui un pericol pentru calitatea actului educațional.

Temă de reflecție

Identificați implicații ale celor cinci aspecte negative criticate de E. Deming în viața dumneavoastră profesională și imaginați soluții de îmbunătățire a situației.

Pentru a corecta aceste erori, Deming propune un set de 14 principii de acțiune managerială, pe care le vom prezenta în paralel cu aplicații și eventuale nuanțe în spațiul educațional (adaptare după Sallis, 2002, și Mukhopadhyay, 2006) :

Principii manageriale generale	Aplicații în spațiul educațional
1. Formularea de scopuri/finalități constante în timp, în vederea creșterii competitivității serviciilor și a produselor și a creșterii numărului de locuri de muncă	Școlile trebuie să aibă scopuri constante care să vizeze creșterea atractivității instituției pentru viitori angajați, părinți și elevi.
2. Adoptarea unei noi filosofii	Îmbunătățirea calității educației este un demers continuu, care presupune o filosofie centrată pe elev și pe dezvoltarea sa integrală.
3. Reducerea dependenței față de *inspecție* duce la creșterea calității	Inspecția școlară trebuie înlocuită treptat cu mecanisme interne de control și de asigurare a calității.
4. Stoparea practicilor de achiziție a resurselor doar în funcție de preț	Resursele instrucționale de tipul manualelor, auxiliarelor, materialelor didactice diverse etc. nu se achiziționează doar prin analiză de preț, ci prin analiza raportului preț-calitate. Se recomandă achiziționarea celor mai bune resurse, la cel mai convenabil preț.
5. Îmbunătățirea constantă a sistemului de producție, în vederea creșterii calității și a productivității, a scăderii prețului	Activitățile educaționale trebuie optimizate permanent pentru a crește calitatea și pentru a reduce costurile asistenței psihopedagogice și sociale ulterioare.

Principii manageriale generale	Aplicaţii în spaţiul educaţional
6. Iniţierea acţiunilor de formare a personalului la locul de muncă	Şcolile trebuie să se implice în programe de formare profesională continuă a cadrelor didactice, a personalului auxiliar şi administrativ.
7. Instituirea unui stil de leadership eficient	Descentralizarea responsabilităţii şi a autorităţii în şcoală este foarte importantă, având ca rezultat asumarea conştientă şi voluntară de roluri complexe de către angajaţi.
8. Eliminarea „fricii", astfel încât angajaţii să poată contribui la creşterea eficienţei activităţii din companie	Cadrele didactice trebuie să aibă libertatea de a inova în condiţii securizante. Succesul şi eşecul unei inovaţii educaţionale trebuie răsplătite în egală măsură, ca semn de apreciere a efortului cadrelor didactice implicate.
9. Eliminarea barierelor între departamentele dintr-o companie	„Departamentele" dintr-o şcoală (inclusiv „comisiile metodice" pe discipline sau arii curriculare) trebuie reunite în activităţi comune, interdisciplinare, pentru a asigura comunicarea şi coerenţa.
10. Eliminarea sloganurilor şi a ţintelor care implică niveluri ridicate ale productivităţii, în absenţa unor recomandări cu privire la creşterea calităţii muncii angajaţilor	Sloganele cu privire la calitate trebuie înlocuite cu programe de formare profesională a cadrelor didactice, a personalului auxiliar şi administrativ, astfel încât fiecare angajat al şcolii să aibă o idee despre cum să-şi facă meseria mai bine.
11. Eliminarea standardelor de productivitate de natură numerică	Standardele cantitative cu privire la performanţele elevilor, ale cadrelor didactice etc. trebuie minimalizate, în favoarea raportării la standarde privind calitatea activităţilor educaţionale – ceea ce va conduce, în mod natural, la îmbunătăţirea performanţelor.
12. Îndepărtarea barierelor care îi împiedică pe angajaţi să se exprime în profesia lor	Şcoala trebuie să încurajeze şi să recunoască inovaţia şi contribuţia unică a fiecărui angajat la succes, să promoveze experimentarea de căi şi modele de acţiune noi.
13. Instituirea unor programe de educaţie şi dezvoltare personală	Fiecare angajat al unei şcoli trebuie responsabilizat şi susţinut în organizarea propriului program de dezvoltare profesională şi personală.
14. Implicarea tuturor angajaţilor în transformarea companiei	Stabilirea misiunii şi obiectivelor şcolii trebuie să-i antreneze pe toţi angajaţii şcolii. Diagnoza stării de fapt, planificarea şi implementarea planurilor de dezvoltare trebuie să antreneze, de asemenea, întregul personal al instituţiei.

Principiile manageriale propuse de Deming sunt considerate puncte critice în înţelegerea conceptului de *calitate*, constituind un ghid în managementul calităţii. Ele accentuează rolul angajaţilor, al satisfacţiei şi al pregătirii acestora în creşterea productivităţii unei companii. Prezentarea în paralel a implicaţiilor educaţionale ale acestor principii ilustrează aplicabilitatea lor în managementul calităţii educaţionale, pornind de la premisele comunicării, dezvoltării profesionale continue, încurajării inovaţiei şi experimentării etc.

Joseph Juran, considerat, alături de E. Deming, un „veteran" al domeniului, este promotorul calității ca „adecvare a produsului sau serviciului la scop". Importanța acestei idei rezidă în faptul că se admite că un produs sau un serviciu poate avea toate specificațiile asumate inițial, dar poate să nu satisfacă nevoile clienților. În consecință, calitatea este condiționată de proiectarea unor caracteristici ale produsului sau serviciilor, dar este asigurată de consultarea clienților în stabilirea acestor indicatori (Sallis, 2002).

Regula 80/20, elaborată de J. Juran, stipulează faptul că 80% dintre problemele de calitate ale unei organizații au la bază cauze ce țin de erori de management ce răspund de cea mai mare parte a eșecurilor dintr-o organizație. Pedagogii apreciază că această regulă de management al calității se poate asocia cu modelul învățării depline, în sensul în care școala trebuie să admită că eșecul școlar al unui elev este cauzat în cea mai mare măsură de procesele și activitățile inadecvate potențialului și nevoilor sale – și mai puțin de caracteristicile sale personale (Mukhopadhyay, 2006).

Managementul strategic al calității se fundamentează pe principiul potrivit căruia schimbările care antrenează îmbunătățirea calității nu se produc în mod natural, ci trebuie planificate riguros. Juran a dezvoltat un plan general de management al calității care presupune parcurgerea unor pași, precum: identificarea clienților, determinarea nevoilor clienților, resemnificarea nevoilor clienților în termeni de acțiuni și procese ce trebuie îmbunătățite, dezvoltarea unui produs care să răspundă nevoilor clienților, optimizarea produsului, astfel încât să răspundă și nevoilor furnizorului, dezvoltarea procesului de producție, optimizarea procesului de producție, adaptarea procesului de producție și a produsului la condițiile reale de funcționare a companiei, realizarea procesului de producție în termenii stabiliți.

„Clienții" educației pot fi identificați atât în interiorul organizațiilor școlare, cât și în afara acestora. Clienții interni sunt cadrele didactice, personalul auxiliar, personalul administrativ, iar principalii clienți externi ai educației sunt elevii și studenții. În această ultimă categorie de beneficiari ai educației includem și părinții, angajatorii, societatea în ansamblu ca beneficiari indirecți ai procesului educațional. Având în vedere diversitatea de opinii și de nevoi a beneficiarilor educației, analiza și punerea de acord a acestora se transformă într-un proces dificil, marcat de potențiale incongruențe care trebuie înlăturate prin comunicare și negociere.

Este dificil să discutăm despre „produse" ale educației, limbajul managerial fiind uneori nepotrivit în spațiul educațional. Putem discuta însă despre dezvoltarea *serviciilor educaționale* în concordanță cu nevoile și aspirațiile tuturor categoriilor de beneficiari, în acord cu *standarde și indicatori de calitate* asumați de către toți actorii din spațiul educațional.

? Întrebare

Termenii *produs* și *serviciu* sunt utilizați frecvent în managementul calității. Considerați că educația este un produs sau un serviciu?

Philip Crosby a lansat două sintagme influente în domeniul managementului calității – „calitatea este gratuită" (engl. *quality is free*) și „calitatea înseamnă eliminarea tuturor defectelor" (engl. *zero defects*).

Prima sintagmă s-a răspândit în special în spaţiul economic, accentuând ideea că investiţiile în iniţierea şi dezvoltarea unui sistem eficient de management al calităţii scad în timp costurile de producţie. Calitatea nu poate fi considerată un „cadou" oferit de nişte experţi străini de organizaţie, dar este „gratuită", în sensul că nu presupune creşterea cheltuielilor, fundamentându-se pe responsabilitatea fiecărui angajat pentru acţiunile sale. Dacă angajaţii se achită de datoriile lor profesionale de la bun început, rebuturile, costurile de reparaţii, testele şi inspecţiile vor avea o pondere din ce în ce mai mică în activitatea unei companii.

Implementarea unui sistem de management al calităţii în perspectiva reducerii numărului de produse sau servicii inadecvate se justifică prin scăderea costurilor de producţie. Din a doua orientare decurge un model de plan acţional de natură preventivă. Crosby nu se raportează la niveluri/standarde acceptabile, ci sugerează orientarea către calitatea absolută.

Conceptul este mai dificil de aplicat serviciilor, fiind mai potrivit pentru asigurarea calităţii produselor, însă a avut un puternic ecou în spaţiul educaţional – şcoala mizează din ce în ce mai mult pe progresul individual al fiecărui elev şi pe împlinirea potenţialului fiecăruia, încercând să minimalizeze erorile ocurente în proiectarea activităţilor didactice corespunzătoare. Managementul calităţii în educaţie ar trebui să vizeze, aşadar, crearea condiţiilor care să favorizeze progresul fiecărui elev. Sistemele educaţionale întâmpină dificultăţi în aplicarea acestui principiu, în condiţiile susţinerii de care se bucură în prezent evaluările naţionale şi internaţionale externe, care, adesea, nu permit evaluarea progresului şi se raportează la standarde unice pentru toate categoriile de elevi (Sallis, 2002). Există autori care sugerează o eventuală analogie între principiile lui Crosby şi *modelul învăţării depline* (invocat şi în cazul regulii 80/20 a lui J. Juran), ce presupune ameliorarea practicilor educaţionale astfel încât să se creeze contexte favorabile succesului fiecărui elev.

Planul de acţiune propus de P. Crosby include 14 etape, care presupun: implicarea voluntară a angajaţilor în managementul calităţii, înfiinţarea unei comisii de îmbunătăţire a calităţii (care coordonează toate activităţile următoare din programul de management al calităţii), stabilirea reperelor în evaluarea succesului sau eşecului, identificarea costurilor pe care le implică nerealizarea acţiunilor de management al calităţii, conştientizarea tuturor actorilor asupra importanţei măsurilor de management al calităţii, planificarea şi punerea în practică a unor acţiuni de ameliorare, planificarea în perspectiva eliminării „defectelor" de producţie, formarea personalului, stabilirea scopurilor, identificarea cauzelor care au condus la probleme de producţie, recunoaşterea acestora, organizarea consiliilor privind calitatea şi, ultimul pas, reluarea procesului managerial.

Activitate

Faceţi o comparaţie a punctelor de vedere exprimate de E. Deming, J. Juran şi P. Crosby, relevând puncte comune şi divergenţe în ceea ce priveşte implicaţiile lor educaţionale.

Tom Peters propune un model de management al calităţii în educaţie centrat pe caracteristici puternice ale *liderului* unei organizaţii şcolare, care trebuie *să îşi asculte*

colegii, pentru a demonstra respect şi grijă pentru opiniile acestora, *să ilustreze prin atitudini şi comportament aderenţa la un sistem de valori coerent*, *să le ofere asistenţă şi consiliere imediată colegilor*. El descrie o serie de 12 caracteristici necesare organizaţiilor care doresc să implementeze un sistem eficient de management al calităţii :

- preocuparea constantă pentru calitate, care să se bazeze pe implicarea emoţională a tuturor factorilor educaţionali ;
- îmbinarea armonioasă a pasiunii profesionale cu rigurozitatea în decizii şi în acţiuni ;
- măsurarea periodică a calităţii, prin raportarea la indicatori specifici ;
- recompensarea activităţii de calitate ;
- formarea personalului în vederea aplicării măsurilor privind asigurarea calităţii ;
- crearea unor echipe de lucru multifuncţionale ;
- încurajarea paşilor mici în îmbunătăţirea calităţii ;
- promovarea de finalităţi, teme, acţiuni inovatoare în transformarea organizaţiei ;
- înfiinţarea unei echipe de monitorizare internă a calităţii ;
- implicarea tuturor actorilor în activităţile de creştere a calităţii ;
- reducerea costurilor ca urmare a implementării sistemului de management al calităţii ;
- conştientizarea caracterului permanent a procesului de îmbunătăţire a calităţii.

Multe dintre caracteristicile organizaţionale sugerate de T. Peters se regăsesc ca recomandări de acţiune ale decidenţilor educaţiei, în vederea instituirii unor programe de management intern al calităţii în instituţiile şcolare. Echipele de management al calităţii, de exemplu, sunt o realitate şi în şcolile româneşti, fiind înfiinţate după adoptarea legislaţiei privind asigurarea calităţii în educaţie.

> **? Întrebare**
> Care dintre caracteristicile enumerate anterior se regăsesc în şcoala în care vă desfăşuraţi activitatea ?

Contribuţiile autorilor amintiţi la dezvoltarea managementului calităţii au fost valorificate în spaţiul educaţional, uneori mai inspirat, alteori mai stângaci. Cert este că vocile lor sunt invocate în argumentarea deciziilor privind sistemele de asigurare a calităţii în educaţie din întreaga lume. Sunt dificil de decelat dimensiunile şi sensurile influenţelor pe care aceste idei le-au exercitat în sistemele de învăţământ, însă vehicularea lor a condus la apariţia unei întregi terminologii specifice în domeniul educaţiei (*piaţă educaţională*, *servicii educaţionale*, *clienţii educaţiei*, *furnizori de educaţie* etc.).

II.2. Dezvoltarea practicilor de management al calităţii

Specialiştii în managementul calităţii identifică *patru etape* în evoluţia teoriilor şi practicilor în domeniu : *inspecţia*, *controlul calităţii*, *asigurarea calităţii* şi *managementul calităţii totale* (Sallis, 2002 ; Mukhopadhyay, 2006).

Se apreciază că *inspecţia* se constituie într-o formă incipientă de *control al calităţii*, fiind caracterizată printr-o evaluare post-factum a caracteristicilor produselor sau serviciilor,

care nu permite îmbunătăţirea de parcurs, implică reluarea integrală a procesului şi determină percepţii deformate ale personalului asupra evaluărilor externe.

Controlul calităţii presupune o preocupare consecventă pentru testarea/evaluarea de parcurs, responsabilizarea personalului faţă de evaluatori, criterii de calitate cu acoperire limitată şi monitorizare internă parţială a activităţilor.

Asigurarea calităţii implică utilizarea unui sistem statistic de control al procesului, orientarea către prevenirea deficienţelor, evaluarea şi acreditarea externă a instituţiilor, implicarea în acţiuni specifice pe baza principiului delegării de responsabilităţi, aplicarea unor scheme de audit şi realizarea unor analize complexe a relaţiilor cauză-efect.

Managementul calităţii totale implică atât furnizorii, cât şi clienţii în activităţile de monitorizare şi evaluare, are ca scop îmbunătăţirea continuă a serviciilor, se realizează prin implicarea activă a tuturor actorilor dintr-o organizaţie şi presupune muncă de echipă, sub coordonarea unui lider eficient. Managementul calităţii totale este privit ca dezvoltare a demersurilor privind asigurarea calităţii. El concentrează o mare parte din eforturile prezente de cercetare şi acţiune în sistemele educaţionale, fiind aplicat de numeroase instituţii şcolare. S. Murgatroyd şi C. Morgan (1994) sugerează că implementarea sa depinde de cinci caracteristici ale organizaţiei educaţionale (viziune, strategie, scopuri clare, munca în echipă şi instrumente manageriale bine conturate), precum şi de cultura, participarea şi comunicarea organizaţională. În cristalizarea tuturor acestor caracteristici ale organizaţiei, rolul liderului este crucial. Din acest considerent, Murgatroyd şi Morgan (1994, pp. 68-69) au realizat un profil al liderului, exemplificând fiecare dintre atributele acestuia :

- Liderul trebuie să dea dovadă de imaginaţie, delegând puterea către actorii educaţionali nu în funcţie de statut, ci având în vedere rolul lor în organizaţie.
- Liderul trebuie să fie un actor activ al vieţii organizaţiei educaţionale, să fie ghid, mentor pentru colegii săi, determinându-i astfel să împărtăşească o viziune comună asupra menirii lor, asupra strategiei de lucru şi asupra rezultatelor dezirabile.
- Liderul conştientizează eficienţa delegării puterii către cei care exercită efectiv activitatea educaţională.
- Liderul are o viziune globală asupra organizaţiei educaţionale, iar aceasta este împărtăşită de colegii săi.

Autorii îşi construiesc demersul pe ipoteza că liderul trebuie să-şi conceapă rolul în conducerea organizaţiei în „termenii inspiraţiei şi provocării colegilor săi la muncă, la nivelul lor cel mai înalt şi la depăşirea consecventă a acestei limite" (Murgatroyd, Morgan, 1994, p. 68). Această imagine a unui lider eficient oferă un exemplu de mixaj teoretic, al cărui scop este înţelegerea impactului stilului de conducere al liderului asupra eficienţei organizaţiei educaţionale ca entitate unitară. Comportamentul echilibrat, atenţia pentru variabilele situaţionale şi pentru opiniile colegiilor, grija de a fi conectat la cultura echipei educaţionale pe care o conduce pot fi foarte importante pentru evoluţia organizaţiei.

Fiecare dintre etapele de dezvoltare a concepţiei despre managementul calităţii poate fi ilustrată prin demersuri specifice mediului educaţional, atât la nivelul cercetării educaţionale, cât şi la nivelul modelelor şi practicilor de evaluare a instituţiilor şcolare. Sistemul românesc de asigurare a calităţii este în curs de constituire şi poate fi caracterizat printr-un amestec de practici evaluative, racordate la cele descrise în literatura de specialitate, fapt ilustrat în prevederile legislative din domeniu.

Activitate
Argumentaţi înlocuirea inspecţiei tradiţionale prin mecanisme de control sau asigurare a calităţii în educaţie.

III. Asigurarea calității procesului și sistemului de învățământ din România

Deşi accesul la resurse bibliografice internaţionale a permis dezvoltarea unor abordări româneşti ale managementului calităţii atât în diverse sectoare ale industriei, serviciilor etc., cât şi în domeniul educaţional, interesul pentru această problematică în spaţiul educaţional mai larg s-a concretizat în decizii şi acţiuni specifice abia în ultimii ani. Destinul sistemului naţional românesc de management al calităţii rămâne legat de procedurile de autorizare/acreditare a instituţiilor educaţionale, cu precădere a celor private (mai ales în învăţământul preuniversitar). Structuri instituţionale preexistente care aveau ca principale atribuţii autorizarea şi acreditarea instituţiilor de învăţământ au fost integrate în noile agenţii create în scopul evaluării calităţii serviciilor educaţionale din instituţiile preuniversitare şi universitare, ceea ce îi conferă continuitate procesului evaluativ, dar pune în umbră aspecte ce ţin de îmbunătăţirea continuă a educaţiei ori de evaluarea internă a calităţii.

III.1. Cadrul legislativ şi instituţional

Structura şi funcţionarea sistemului naţional de management şi asigurare a calităţii educaţionale au fost iniţial prevăzute în Ordonanţa de Urgenţă privind asigurarea calităţii educaţiei a Guvernului României nr. 75 din 12 iulie 2005 (publicată în *Monitorul Oficial* nr. 642 din 20 iulie 2005), care a fost ulterior adoptată cu modificări şi adăugiri în Parlament ca Legea nr. 87, privind asigurarea calităţii educaţiei (publicată în *Monitorul Oficial* nr. 334 din 13 aprilie 2006). Referirile legislative din această prelegere se raportează la prevederile Legii privind asigurarea calităţii educaţiei, care accentuează nevoia unui sistem naţional de management şi asigurare a calităţii, în condiţiile în care România este unul dintre puţinele state europene care nu dispunea de repere clare în evaluarea calităţii educaţionale, aceasta fiind o prioritate în domeniu potrivit declaraţiilor internaţionale asumate.

Pentru a uşura înţelegerea nuanţelor pe care le capătă managementul calităţii în spaţiul educaţional românesc, vom realiza o analiză succintă a Legii privind asigurarea calităţii, care este structurată în şase capitole : capitolul I – Dispoziţii generale (art. 1-6) – introduce conceptele specifice managementului calităţii, în forme aplicabile educaţiei româneşti ; capitolul II – Metodologia asigurării calităţii educaţiei (art. 7-10) – defineşte domeniile, criteriile, standardele, standardele de referinţă şi indicatorii de performanţă cu care se operează în evaluarea calităţii ; capitolul III – Asigurarea internă a calităţii educaţiei (art. 11-12) – stabileşte structurile responsabile de managementul calităţii la nivelul fiecărei instituţii şi atribuţiile acestora ; capitolul IV – Evaluarea externă a

calităţii educaţiei (art. 13-28) – precizează rolul, atribuţiile şi statutul celor două organisme înfiinţate în scopul evaluării externe a calităţii educaţiei – Agenţia Română pentru Asigurarea Calităţii în Învăţământul Preuniversitar (ARACIP) şi Agenţia Română pentru Asigurarea Calităţii în Învăţământul Superior (ARACIS) ; capitolul V – Acreditarea organizaţiilor furnizoare de educaţie şi a programelor de studiu (art. 29-35) – descrie etapele şi procedurile ce trebuie parcurse pentru obţinerea acreditării unui program de studiu sau a unei instituţii educaţionale ; capitolul VI – Dispoziţii tranzitorii şi finale (art. 36-40) – face precizări privind reperele temporale de aplicare a prevederilor legale vizând asigurarea calităţii şi abrogarea şi/sau aplicabilitatea temporară a unor acte legislative anterioare.

În capitolul I – Dispoziţii generale –, textul legislativ defineşte *calitatea* şi câteva concepte conexe, pe care am încercat să le analizăm din perspectivă strict teoretică în paragrafele anterioare. Astfel, articolul 3 al Legii nr. 87/2006 oferă accepţiunile „oficiale" ale sintagmelor de „evaluare a calităţii educaţiei", „asigurarea calităţii educaţiei", „controlul calităţii educaţiei şi îmbunătăţirii calităţii educaţiei" în cadrul sistemului educaţional românesc :

„Articolul 3.

(1) *Calitatea educaţiei* este ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu şi ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite aşteptările beneficiarilor, precum şi standardele de calitate.

(2) *Evaluarea calităţii educaţiei* constă în examinarea multicriterială a măsurii în care o organizaţie furnizoare de educaţie şi programele acesteia îndeplinesc standardele şi standardele de referinţă. Atunci când evaluarea calităţii este efectuată de însăşi organizaţia furnizoare de educaţie, aceasta ia forma evaluării interne. Atunci când evaluarea calităţii este efectuată de o agenţie naţională sau internaţională specializată, aceasta ia forma evaluării externe.

(3) *Asigurarea calităţii educaţiei* este realizată printr-un ansamblu de acţiuni de dezvoltare a capacităţii instituţionale de elaborare, planificare şi implementare de programe de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizaţia furnizoare de educaţie îndeplineşte standardele de calitate. Asigurarea calităţii exprimă capacitatea unei organizaţii furnizoare de a oferi programe de educaţie în conformitate cu standardele anunţate. Aceasta este astfel promovată încât să conducă la îmbunătăţirea continuă a calităţii educaţiei.

(4) *Controlul calităţii educaţiei* în unităţile de învăţământ preşcolar, primar, gimnazial, profesional, liceal şi postliceal presupune activităţi şi tehnici cu caracter operaţional, aplicate sistematic de o autoritate de inspecţie desemnată pentru a verifica respectarea standardelor prestabilite.

(5) *Îmbunătăţirea calităţii educaţiei* presupune evaluare, analiză şi acţiune corectivă continuă din partea organizaţiei furnizoare de educaţie, bazată pe selectarea şi adoptarea celor mai potrivite proceduri, precum şi pe alegerea şi aplicarea standardelor de referinţă".

Doar patru dintre cele cinci concepte surprinse de textul legislativ se referă la toate instituţiile *furnizoare de educaţie*, *controlul calităţii educaţiei* fiind aplicabil mai ales instituţiilor de învăţământ preuniversitar şi fiind realizat de o anumită autoritate de

inspecţie (în fapt, este vorba despre Inspectoratele Şcolare Judeţene, care au în sarcină şi controlul, monitorizarea calităţii educaţiei din instituţiile şcolare subordonate).

Actul legislativ face precizări cu privire la importanţa calităţii în educaţie, aceasta reprezentând o prioritate permanentă a tuturor instituţiilor educaţionale, predarea şi învăţarea de calitate contribuind la dezvoltarea personală a tuturor categoriilor de beneficiari ai educaţiei, la bunăstarea societăţii şi la afirmarea învăţământului ca bun public (art. 5). Finanţarea instituţiilor de învăţământ se realizează prin raportare la calitatea serviciilor educaţionale, iar politicile guvernamentale în domeniu contribuie la evaluarea, asigurarea, controlul şi îmbunătăţirea calităţii educaţiei. Acreditarea instituţiilor şi a programelor de studiu este parte componentă a procesului de asigurare a calităţii.

Legea în discuţie depăşeşte finalităţile unui document legislativ şi îşi asumă rolul de declaraţie de intenţii, prevăzând obiective pentru fiecare instituţie educaţională şi o serie de consecinţe ale implementării unui sistem de management al calităţii, care nu pot fi controlate prin mecanisme legislative specifice, cum ar fi : îmbunătăţirea calităţii educaţiei prin stabilirea şi implementarea de mecanisme instituţionale şi procedurale de evaluare, asigurare, control şi îmbunătăţire a calităţii ; producerea şi diseminarea de informaţii sistematice, coerente şi credibile, public accesibile despre calitatea educaţiei, oferite de diferitele organizaţii prezente pe piaţa educaţională din România ; protecţia beneficiarilor de educaţie ; crearea unei culturi a calităţii la nivelul organizaţiei furnizoare de educaţie ; fundamentarea politicilor şi strategiilor sectoriale în domeniul educaţiei (art. 6).

Capitolul II al Legii, destinat prezentării metodologiei asigurării calităţii educaţiei, precizează că asigurarea calităţii educaţiei este centrată preponderent pe rezultatele învăţării, acestea fiind exprimate în termeni de cunoştinţe, competenţe, valori şi atitudini care se obţin prin parcurgerea şi finalizarea unui nivel de învăţământ sau program de studii (art. 7). Calitatea în educaţie este asigurată prin planificarea şi realizarea efectivă a rezultatelor aşteptate ale învăţării, prin evaluarea internă şi externă a rezultatelor şi prin îmbunătăţirea continuă a acestora.

Definirea criteriilor, standardelor, indicatorilor de performanţă şi a calificărilor constituie un aspect important al capitolului II al Legii, fiind punctul de plecare în elaborarea metodologiilor de autoevaluare şi de evaluare externă a calităţii în instituţiile educaţionale :

„Articolul 9.

a) *Criteriul* se referă la un aspect fundamental de organizare şi funcţionare a unei organizaţii furnizoare de educaţie.
b) *Standardul* reprezintă descrierea cerinţelor formulate în termen de reguli sau rezultate, care definesc nivelul minim obligatoriu de realizare a unei activităţi în educaţie.
c) *Standardul de referinţă* reprezintă descrierea cerinţelor care definesc un nivel optimal de realizare a unei activităţi de către o organizaţie furnizoare de educaţie, pe baza bunelor practici existente la nivel naţional, european sau mondial.
d) *Indicatorul de performanţă* reprezintă un instrument de măsurare a gradului de realizare a unei activităţi desfăşurate de o organizaţie furnizoare de educaţie prin raportare la standarde, respectiv la standarde de referinţă.
e) *Calificarea* este rezultatul învăţării obţinut prin parcurgerea şi finalizarea unui program de studii profesionale sau universitare.

Domeniile care sunt vizate în procesul de asigurare a calităţii sunt *capacitatea instituţională*, *eficacitatea educaţională şi managementul calităţii* (art. 10). *Capacitatea instituţională* se referă la organizarea internă şi infrastructura instituţiei educaţionale, criteriile subsumate acestui domeniu fiind structurile instituţionale, administrative şi manageriale, baza materială şi resursele umane. *Eficacitatea educaţională* constă în mobilizarea de resurse cu scopul de a se obţine rezultatele aşteptate ale învăţării şi se concretizează în criterii precum : conţinutul programelor de studiu, rezultatele învăţării, activitatea de cercetare ştiinţifică sau metodică, activitatea financiară a organizaţiei. *Managementul calităţii* se concretizează prin criterii precum : strategii şi proceduri pentru asigurarea calităţii, proceduri privind iniţierea, monitorizarea şi revizuirea periodică a programelor şi activităţilor desfăşurate, proceduri obiective şi transparente de evaluare a rezultatelor învăţării, proceduri de evaluare periodică a calităţii corpului profesoral, accesibilitatea resurselor adecvate învăţării, baza de date actualizată sistematic, referitoare la asigurarea internă a calităţii, transparenţa informaţiilor de interes public cu privire la programele de studii şi, după caz, certificatele, diplomele şi calificările oferite, funcţionalitatea structurilor de asigurare a calităţii educaţiei, conform legii.

Relaţiile dintre conceptele-cheie în evaluarea calităţii educaţiei şi componentele, procesele şi domeniile vizate prin metodologia de asigurare a calităţii educaţiei sunt mai clar ilustrate într-un document elaborat de ARACIP (2006), cu titlul *Repere conceptuale şi metodologice privind sistemul naţional de management şi de asigurare a calităţii educaţiei*. Acesta surprinde esenţa actului legislativ, prin prezentarea elementelor care ţin de procesul evaluării instituţiilor şcolare şi asigurarea calităţii în educaţie. Astfel, *calitatea este definită ca valoare adăugată, prin contribuţia efectivă a şcolii la educaţie*. Acreditarea instituţiilor şcolare şi a programelor de studii (cu cele două etape – autorizarea de funcţionare provizorie şi acreditarea) se realizează în urma activităţilor de evaluare a calităţii, care se desfăşoară pe trei dimensiuni : asigurarea internă a calităţii (realizată de comisia internă de asigurare a calităţii prin acţiuni de autoevaluare), controlul calităţii (prin inspecţii) şi evaluarea externă a calităţii educaţiei (de către ARACIP). Aceste procese se realizează în concordanţă cu metodologia de evaluare a calităţii, care prevede ca repere de analiză componente (criterii, standarde şi descriptori de calitate), procese şi domenii. Întreaga evaluare se realizează în perspectiva îmbunătăţirii continue a calităţii educaţiei, prin raportare la nevoile şi expectanţele beneficiarilor direcţi (elevi, studenţi, adulţi implicaţi în activităţi de formare) şi indirecţi (familii, angajatori, întreaga societate).

Capitolul III al legii prezintă mecanismele de asigurarea internă a calităţii educaţiei, care va fi realizată la nivel instituţional de către *Comisia pentru evaluarea şi asigurarea calităţii*. Fiecare instituţie educaţională elaborează şi adoptă propria strategie şi propriul regulament de funcţionare a Comisiei, atribuţiile generale ale acesteia fiind : elaborarea, coordonarea şi aplicarea procedurilor şi activităţilor de evaluare şi asigurare a calităţii, elaborarea anuală a unui raport de evaluare internă privind calitatea educaţiei în organizaţia respectivă şi de propuneri de îmbunătăţire a calităţii educaţiei şi cooperarea cu agenţia specializată pentru asigurarea calităţii.

Capitolul IV se referă la instituţiile şi mecanismele care asigură evaluarea externă a calităţii educaţiei. Evaluarea externă a calităţii este realizată de către două agenţii autonome : Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Preuniversitar (ARACIP) şi Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Superior (ARACIS).

Evaluarea externă a calităţii în instituţiile educaţionale româneşti poate fi realizată şi de alte agenţii autohtone sau internaţionale. Ambele agenţii au o structură organizatorică cu două departamente – Departamentul de Acreditare şi Departamentul de Asigurare a Calităţii. Departamentele de Acreditare sunt, de fapt, fostele comisii naţionale de autorizare şi acreditare a instituţiilor şi programelor de studii din învăţământul preuniversitar, respectiv universitar.

Cele două instituţii au prin lege atribuţii precum : elaborarea de standarde, standarde de referinţă şi indicatori de performanţă pentru evaluarea şi asigurarea calităţii, elaborarea de metodologii de evaluare instituţională şi de acreditare, realizarea activităţilor de evaluare şi acreditare a furnizorilor de educaţie din învăţământul preuniversitar, evaluarea calităţii educaţiei din învăţământul preuniversitar, realizarea, împreună cu inspectoratele şcolare şi direcţiile de resort din MECT, a activităţilor de monitorizare şi control al calităţii, elaborarea manualelor de evaluare internă a calităţii, a ghidurilor de bune practici ; publicarea unui raport anual cu privire la propria activitate, elaborarea periodică, cel puţin la fiecare patru ani, a unei analize de sistem asupra calităţii învăţământului preuniversitar/universitar din România.

Procedurile de acreditare a organizaţiilor furnizoare de educaţie şi a programelor de studiu sunt descrise în capitolul V al legii, precizându-se că acesta presupune parcurgerea a două etape succesive : *autorizarea de funcţionare provizorie*, care marchează înfiinţarea unei instituţii educaţionale şi acordă dreptul de a desfăşura procesul de învăţământ, şi *acreditarea*, care acordă şi dreptul de a emite diplome, certificate şi alte acte de studii recunoscute de MECT şi de a organiza un examen de absolvire.

Orice acţiune de evaluare externă în vederea acreditării este iniţiată la cererea organizaţiei care îşi propune să ofere unul sau mai multe programe de educaţie iniţială sau continuă şi se bazează pe un ansamblu de standarde referitoare la domeniile şi criteriile descrise în capitolul anterior al Legii privind asigurarea calităţii. Activitatea de evaluare externă parcurge o serie de etape, prezentate succint în lege.

> **Activitate**
> Comparaţi definiţiile propuse de legiuitor pentru sintagmele „asigurare a calităţii" şi „control al calităţii" cu cele formulate de teoreticieni (prezentate într-un paragraf anterior). Evidenţiaţi similarităţi şi diferenţe.

Deşi Legea nr. 87 privind asigurarea calităţii educaţiei este evident necesară în contextul mişcării internaţionale privind managementul calităţii şi al angajamentelor guvernamentale în domeniu, textul său pare a se adresa mai degrabă unui public avizat, iniţiat. Cei mai mulţi dintre termeni sunt noi pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar şi nu determină o orientare în sine către o cultură a calităţii în şcoală. Mai mult, textul legii vizează o dimensiune mai degrabă cantitativă a calităţii prin accentul pe rezultatele învăţării ca reper în evaluarea şi managementul calităţii.

Textul legii face trimiteri la dimensiuni europene ale managementului calităţii, dar nu face referire la sisteme de standarde internaţionale în domeniu şi nici nu pare a acorda atenţie egală tuturor celor interesaţi de procesul educaţional, dominante fiind nevoile beneficiarilor direcţi. În absenţa unor precizări clare cu privire la rolul, responsabilităţile

şi drepturile altor actori din spaţiul educaţional, procedurile de management şi evaluare internă a calităţii riscă să se transforme într-o „sarcină" suplimentară a cadrelor didactice, care se reduce la completarea documentaţiei aferente (acţiune cronofagă şi inutilă din perspectiva practicianului în domeniul educaţiei !). Ca mai toate deciziile importante din sfera educaţiei, adoptarea Legii privind asigurarea calităţii educaţiei nu a fost pregătită prin infuzarea termenilor specifici şi exersarea practicilor în instituţiile de învăţământ. Învăţământul preuniversitar pare a fi mai descoperit în înţelegerea şi aplicarea acestei legi decât cel universitar, deoarece instituţiile şcolare din sistemul public nu au fost supuse unei evaluări sistematice înainte de lansarea legii, criteriile şi standardele de autorizare şi acreditare fiind anterior aplicate doar instituţiilor preuniversitare private.

Dincolo de procedurile de evaluare internă şi externă cu care şcolile trebuie să se familiarizeze, constituirea unei culturi organizaţionale având în centru conceptul de *calitate* este importantă. În şcoala românească s-a vorbit întotdeauna despre „educaţie de calitate", „şcoli de calitate", în absenţa unor repere clare în procesul de evaluare a instituţiilor educaţionale. Deşi utilitatea procesului şi a procedurilor de evaluare internă şi externă a şcolilor este pusă la îndoială de cei mai mulţi oameni ai catedrei, toţi sunt de acord că trebuie să existe posibilităţi explicite de a distinge între nivelurile de calitate ale demersului educaţional. Până la constituirea unui sistem naţional de asigurare a calităţii, nu puteam vorbi despre standarde şi indicatori în funcţie de care să realizăm evaluarea internă şi externă a şcolilor, acesta fiind beneficiul principal al legii şi al metodologiilor elaborate pe baza sa. În plus, ideea de creştere a calităţii educaţiei este menţionată de câteva ori în textul legii, orientând atenţia către potenţialul de creştere a calităţii în orice instituţie şcolară, indiferent de mediul în care funcţionează şi de profilul psihologic, social, educaţional al elevilor.

Menţionam într-un paragraf anterior că textul Legii privind asigurarea calităţii introduce mai degrabă dimensiuni cantitative ale evaluării interne şi externe a şcolii. Documentele ARACIP elaborate chiar după adoptarea Ordonanţei de Urgenţă nr. 75/ 2005, privind asigurarea calităţii educaţiei, încearcă să surprindă şi dimensiunile calitative ale procesului de management al calităţii, precum şi nevoia încurajării unor schimbări în cultura organizaţiilor şcolare, care să fie fundamentate pe ideea de calitate. Astfel, într-o *Declaraţie de principii* publicată în noiembrie 2005, ARACIP susţine că managementul calităţii prin structuri şi proceduri bine definite se impune datorită unor nevoi identificabile în spaţiul educaţional românesc :

- promovarea egalităţii de şanse şi de acces la educaţie pentru toţi cetăţenii ţării, fără discriminare, prin crearea sistemelor de standarde de autorizare, acreditare şi evaluare instituţională ;
- asigurarea unităţii şi coerenţei dezvoltării sistemului de învăţământ prin sistemele de standarde de referinţă ;
- crearea unor mecanisme adecvate pentru o evaluare externă sinceră şi realistă a sistemului de învăţământ, avându-se în vedere redefinirea rolului inspectoratului şcolar în contextul descentralizării ;
- compatibilizarea cu alte sisteme educaţionale europene.

Prin acest document, ARACIP promovează şi ideea clarificării în timp a unei accepţiuni proprii şcolii româneşti pentru conceptul de *calitate*, care să ţină seama de cultura, tradiţiile şi valorile naţionale, dar şi de cultura şi valorile pe care dorim să le

promovăm prin politicile şi strategiile dezvoltării sociale şi economice durabile. De asemenea, sunt enunţate o serie de *principii* care fundamentează criteriile, standardele, indicatorii şi procedurile specifice de evaluare şi management al calităţii:

- Educaţia de calitate este centrată pe clienţii şi beneficiarii serviciilor educaţionale.
- Educaţia de calitate este oferită de instituţii responsabile.
- Educaţia de calitate este orientată pe rezultate (înţelese în termeni de „valoare adăugată" şi de „valoare creată").
- Educaţia de calitate respectă autonomia individuală şi are la bază autonomia instituţională.
- Educaţia de calitate este promovată de lideri educaţionali, care asigură unitatea şi continuitatea scopurilor şi a direcţiilor de dezvoltare a organizaţiei, ei creând şi menţinând mediul propice pentru participarea tuturor celor interesaţi la decizie şi pentru realizarea obiectivelor organizaţionale.
- Educaţia de calitate asigură participarea actorilor educaţionali şi valorizarea resursei umane.
- Educaţia de calitate se realizează în dialog şi prin parteneriat cu instituţii, organizaţii, cu beneficiarii direcţi şi indirecţi de educaţie.
- Educaţia de calitate se bazează pe inovaţie şi pe diversitate.
- Educaţia de calitate abordează procesul educaţional în mod unitar, sistemic.
- Educaţia de calitate are ca obiectiv îmbunătăţirea continuă a performanţelor individuale şi instituţionale.
- Educaţia de calitate se realizează în condiţiile înţelegerii interdependenţei între furnizorii şi beneficiarii implicaţi în oferta de educaţie.

Temă de reflecţie
Încercaţi să definiţi/redefiniţi calitatea în educaţie, pornind de la fundamentele teoretice prezentate, reperele legislative româneşti şi valorificând experienţa dumneavoastră profesională.

III.2. Domenii, criterii, standarde şi indicatori de asigurare a calităţii procesului şi sistemului de învăţământ din România

Termenii utilizaţi în asigurarea calităţii în educaţia românească sunt definiţi în documentele legislative prezentate sintetic în paragraful anterior, iar documentele ARACIP elaborate ulterior sugerează modalităţile de aplicare a criteriilor, a standardelor şi a indicatorilor calităţii în învăţământul preuniversitar.

Într-un document dat publicităţii în 2007, ARACIP propunea ca evaluarea nivelului de calitate să se realizeze pentru fiecare indicator în parte, în modalităţi nuanţate şi în funcţie de finalitatea activităţii de evaluare (autorizare de funcţionare provizorie, acreditare, evaluare periodică a instituţiilor şcolare). Sunt descrise patru situaţii de apreciere a îndeplinirii standardelor de calitate:

- Dacă sunt îndeplinite toate cerinţele exprimate pentru indicatorul respectiv, prin descriptorii din cadrul standardelor de acreditare se consideră că performanţa instituţiei şcolare este „satisfăcătoare".

- Dacă sunt îndeplinite toate cerinţele exprimate pentru indicatorul respectiv, prin descriptorii din cadrul standardelor de acreditare şi doar parţial a cerinţelor exprimate prin descriptorii de performanţă din cadrul standardelor de referinţă, performanţa instituţiei şcolare este „bună".
- Dacă sunt îndeplinite toate cerinţele exprimate pentru indicatorul respectiv, prin descriptorii din cadrul standardelor de acreditare şi a tuturor cerinţelor exprimate prin descriptorii de performanţă din cadrul standardelor de referinţă, este considerată ca performanţă „foarte bună".
- Dacă una sau mai multe dintre cerinţele exprimate prin descriptori de performanţă sunt depăşite, performanţa instituţiei şcolare este considerată „excelentă".

Aceste situaţii de evaluare a calităţii educaţionale au fost rafinate, în prezent fiind delimitate următoarele niveluri în raportarea la standarde: minimum, maximum şi de referinţă.

În conformitate cu aceste sugestii, se apreciază că orice instituţie şcolară poate progresa, indiferent de nivelul performanţei la un moment dat, prin măsuri specifice. Evaluarea instituţiilor educaţionale prin raportarea la standardele de calitate se fundamentează pe onestitatea procesului de autoevaluare şi nu constituie un reper pentru o eventuală ierarhizare a şcolilor.

Pentru a ilustra demersul de derivare a criteriilor, standardelor, indicatorilor şi descriptorilor de performanţă în perspectiva asigurării calităţii, exemplificăm unul dintre cele trei domenii (capacitate instituţională, eficacitate educaţională, managementul calităţii), şi anume managementul calităţii (vezi documentele şi ghidurile elaborate de ARACIP). Precizăm că, pentru fiecare domeniu de evaluare a calităţii, respectiv criterii, s-au identificat subdomenii, iar indicatorii şi descriptorii de calitate corespund acestora. Domeniile, criteriile, indicatorii şi descriptorii de calitate constituie repere, atât în activitatea de evaluare internă, cât şi în evaluarea externă a instituţiilor şcolare.

Criterii	Subdomenii	Indicatori	Descriptori de calitate
a) Strategii şi proceduri pentru asigurarea calităţii	**1. Autoevaluarea instituţională**	1.1. Existenţa şi aplicarea procedurilor de autoevaluare instituţională	• Existenţa unui manual propriu de autoevaluare
	2. Managementul calităţii la nivelul organizaţiei	2.1. Existenţa şi aplicarea procedurilor interne de asigurare a calităţii	• Certificarea sistemului de management al calităţii conform modelelor naţionale şi internaţionale recunoscute • Participarea la reţele naţionale/internaţionale de excelenţă sau de bune practici • Participarea unităţii şcolare la premiile naţionale/europene de calitate/excelenţă • Existenţa unor sisteme de consiliere/consultanţă pentru absolvenţi

Criterii	Subdomenii	Indicatori	Descriptori de calitate
		2.2. Dezvoltarea profesională a personalului	• Existența programelor individualizate de dezvoltare profesională și personală pentru toți angajații unității școlare • Susținerea financiară (pe bază de contract) a participării personalului didactic și de conducere la programe masterale și doctorale și/sau la programe de formare și dezvoltare profesională în țară și în străinătate
b) Proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate	1. Revizuirea periodică a ofertei școlii	1.1. Revizuirea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare	• Utilizarea „benchmarking-ului" (compararea cu buna practică în domeniu) pentru optimizarea ofertei educaționale • Promovarea unei politici de protecție a mediului
c) Proceduri obiective și transparente de evaluare a învățării	1. Optimizarea procedurilor de evaluare a învățării	1.1. Existența și aplicarea procedurilor de optimizare a evaluării învățării	• Promovarea evaluării individualizate prin accentuarea progresului individual și evitarea comparațiilor cu alți educabili • Utilizarea rezultatelor evaluării pentru realizarea unor activități individualizate de dezvoltare pentru educabilii capabili de performanțe deosebite • Susținerea financiară a participării elevilor la competiții și concursuri regionale, naționale și internaționale
d) Proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral	1. Evaluarea corpului profesoral	1.1. Evaluarea calității activității corpului profesoral	• Existența criteriilor de evaluare a corpului profesoral legate de fructificarea participării la programe de cercetare (internaționale, naționale, locale sau proprii) • Existența criteriilor de evaluare a corpului profesoral legate de fructificarea participării la programe de parteneriat la nivel național și/sau internațional • Introducerea unui sistem de interevaluare periodică a corpului profesoral • Creșterea ponderii personalului implicat în schimburi internaționale

Criterii	Subdomenii	Indicatori	Descriptori de calitate
e) Accesibilitatea resurselor adecvate învăţării	1. **Optimizarea accesului la resursele educaţionale**	1.1. Optimizarea accesului la resursele educaţionale	• Existenţa în unitatea şcolară a facilităţilor (sau asigurarea accesului la acestea) pentru producţia resurselor educaţionale adaptate nevoilor proprii identificate (editură, tipografie, ateliere de producţie etc.)
f) Baza de date actualizată sistematic, referitoare la asigurarea internă a calităţii	1. **Constituirea şi actualizarea bazei de date**	1.1. Constituirea bazei de date a unităţii de învăţământ	• Asigurarea accesului la şi/sau existenţa unor baze de date specializate (de exemplu, legislaţia învăţământului şi cea conexă ; metode şi procedee didactice ; instrumente de evaluare etc.)
g) Transparenţa informaţiilor de interes public cu privire la programele de studii şi, după caz, certificatele, diplomele şi calificările oferite	1. **Asigurarea accesului la informaţie al persoanelor şi instituţiilor interesate**	1.1. Asigurarea accesului la oferta educaţională a şcolii	• Asigurarea accesului educabililor şi, după caz, al părinţilor la informaţii privind celelalte unităţi de învăţământ (la nivel local, regional sau naţional), care oferă programe de studiu, specializări, calificări profesionale identice sau înrudite • Existenţa unei structuri specializate de relaţii publice în organigrama unităţii şcolare şi a personalului special angajat pentru activitatea de relaţii publice • Prezenţa sistematică a ofertei educaţionale a unităţii şcolare în mass-media
h) Funcţionalitatea structurilor de asigurare a calităţii educaţiei, conform legii	1. **Funcţionarea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calităţii**	1.1. Constituirea şi funcţionarea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calităţii	• Existenţa şi funcţionarea unor grupuri tematice de îmbunătăţire a calităţii în anumite domenii ale vieţii şcolare („cercuri de calitate”)

Activitate

Identificaţi dificultăţile pe care le poate întâmpina o echipă de cadre didactice în autoevaluarea instituţiei şcolare pe baza criteriilor, indicatorilor şi descriptorilor de calitate şi sugeraţi modalităţi de surmontare a acestora.

Deşi legislaţia şi metodologiile de asigurare a calităţii educaţiei româneşti sunt elaborate în acord cu tendinţele europene şi mondiale în domeniu, realizarea autoevaluării şi a evaluării externe în perspectiva calităţii constituie exerciţii inutile în condiţiile în care organizaţiile şcolare româneşti sunt departe de structurarea unei culturi specifice. În prezent, sistemul de asigurare a calităţii este perceput ca o ingerinţă lipsită de sens, care se traduce doar în pregătirea documentelor necesare pentru evaluarea externă. Reflecţiile, deciziile şi acţiunile de asigurare a calităţii sunt necesare în şcoala românească, dar nu îşi vor găsi locul între preocupările actorilor educaţionali decât în măsura în care aceştia le vor înţelege rolul. Ca multe dintre schimbările educaţionale de anvergură, implementarea sistemului de asigurare a calităţii nu a beneficiat de suficient timp şi efort investit în pregătirea cadrelor didactice. Racordarea aspectelor specifice acestui domeniu la tradiţia şi valorile şcolii româneşti solicită timp, dar şi efort de asimilare a unei terminologii specifice.

Bibliografie

Acker-Hocenar, M., 1996, „Conceptual models, choices and benchmarks for building quality work cultures", *NASSP Bulletin*, ianuarie, pp. 78-86.

ARACIP, 2005, „Declaraţie de principii" (publicat în noiembrie 2005), accesat la adresa : http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download.

ARACIP, 2006, „Repere conceptuale şi metodologice privind sistemul naţional de management şi de asigurare a calităţii educaţiei", accesat în aprilie 2008 la adresa : http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=6848.

ARACIP, 2007, „Ghid pentru lectura şi interpretarea standardelor de referinţă (de calitate). Propunere pentru dezbaterea publică", în aprilie 2008, http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=5964.

Arcaro, J.S. ; Arcaro, J., 1995, *Quality in education : an implementation handbook*, CRC Press.

Brennan, J. ; Shah, T., 2000, *Changing quality in higher education*, Open University Press, Buckingham.

Ellis, B., 1993, „TQM in an education and training context", în M. Shaw şi E. Roper (coord.), *Aspects of Educational and Training Technology*, vol. XXVI : *Quality in Education and Training*, Kogan Page, Londra.

Harvey, L. ; Green, D., 1993, „Defining quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9-34.

Hoy, C. ; Bayne-Jardine, C. ; Wood, M., 2000, *Improving quality in education*, Routledge, Londra.

Lewis, R.G. ; Smith, D.H., 1994, *Total quality in higher education*, St. Lucie Press, Florida.

Lomax, P., 2004, *Quality management in education. Sustaining the vision through action research*, Routledge, New York.

Mukhopadhyay, M., 2006, *Total quality management in education*, ed. a 3-a, Sage Publications India Ltd., New Delhi.

Murgatroyd, S. ; Morgan, C., 1994, *Total Quality Management and the School*, Buckingham, Open University Press.

Oakland, J.S., 1989, *Total quality management*, Butterworth-Heinemann, Londra.

Riley, K.A. ; Nuttall, D.L., 1994, *Measuring quality education indicators. United Kingdom and international perspectives*, The Falmer Press, Londra.

Sallis, E., 2002, *Total quality management in education*, ed. a 3-a, Kogan Page Ltd., Londra.

Senge, P., 1990, „The leader's New York : building learning organizations", *Sloan management review*, 32(1), pp. 7-23.

Van Vaught, F.A. ; Westerheijden, D.F., 1992, *Quality management and quality assurance in higher education : methods and mechanisms*, Enchede, Center for Higher Education Policy Studies.

Legea nr. 87 privind asigurarea calităţii educaţiei (publicată în *Monitorul Oficial* nr. 334 din 13 aprilie 2006), document accesibil online la adresa : http : //www.edu.ro/index.php ? module=uploads&func=download&fileId=3434.

Ordonanţa de Urgenţă privind asigurarea calităţii educaţiei a Guvernului României nr. 75 din 12 iulie 2005 (publicată în *Monitorul Oficial* nr. 642 din 20 iulie 2005), document accesibil online la adresa : http : //www.edu.ro/index.php/legaldocs/3307.

Statutul epistemologic al pedagogiei şi al ştiinţelor educaţiei

Conf.univ.dr. Mariana Momanu

Scopul unităţii de curs:

- analiza statutului ştiinţific al pedagogiei în contextul afirmării şi evoluţiei ştiinţelor educaţiei.

Obiective operaţionale:
După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- identifice caracteristicile pedagogiei în planurile: descriptiv, normativ şi acţional;
- identifice limitele epistemologice ale conceptului de *pedagogie*;
- analizeze relaţiile pedagogiei cu filosofia şi cu domeniile ştiinţei;
- explice importanţa trecerii de la cercetarea monodisciplinară la cea pluridisciplinară în domeniul pedagogiei;
- argumenteze valoarea şi limitele cercetării multidisciplinare a problematicii educaţiei;
- analizeze locul pedagogiei în sistemul ştiinţelor educaţiei.

„A vorbi de pedagogie este astăzi retrograd ; la modă sunt științele educației." (L. Not)

I. Conceptul de *pedagogie*

Pedagogia este definită adesea printr-un clișeu : știința și arta educației. C. Bîrzea pune sub semnul întrebării valabilitatea acestei formule, precizând că, în spatele comodității ei aparente, se ascunde în fapt o contradicție epistemologică : o disciplină nu poate fi în același timp știință și artă, deoarece este vorba despre două modalități ale cunoașterii fundamental diferite (Bîrzea, 1995, p. 7). Soluția oferită de autor ca o alternativă viabilă la definițiile-clișeu, care generează dileme, ambiguități, confuzii, este aceea a elaborării unor norme epistemologice specifice pedagogiei, care să precizeze, în același timp, limitele cunoașterii științifice în acest domeniu. Situându-se pe pozițiile „noii epistemologii", mai îngăduitoare cu disciplinele care, deși nu întrunesc normele standard, pozitiviste ale științificului, aspiră la demnitatea epistemică a științei, C. Bîrzea crede că e timpul să „delimităm ceea ce este știință în interiorul ansamblului baroc de cunoștințe numit «pedagogie»" (1995, p. 10).

Termenul *pedagogie* provine din două cuvinte grecești : *pais*, *paidos* („copil") și *agogé* („conducere, îndrumare") ; pedagogia ar însemna, deci, conducerea sau îndrumarea copilului. *Paidagogos* era un sclav eliberat care se ocupa de copii, însoțindu-i la școală. Termenul ca atare n-a existat însă în Antichitatea greacă ; *paidagoghia* desemna munca acestui sclav, și nu un domeniu teoretic. În secolul al XVIII-lea, termenul este destul de rar întâlnit, fiind frecvent folosit abia din a doua jumătate a secolului al XIX-lea (Bârsănescu, 1933-1935, p. 72), când încep și disputele asupra caracterului științific al pedagogiei.

? Întrebare

Care sunt limitele definirii pedagogiei doar prin sensurile oferite de etimologie?

Sugestii :

1. pedagogia nu înseamnă doar „îndrumare" sau „conducere", ci este un domeniu teoretic ;
2. pedagogia nu vizează doar educația copilului (*pais*, *paidos*), ci educația continuă, permanentă a ființei umane ; există o „pedagogie a adulților", expresia în sine fiind un argument pentru caracterul limitativ al semnificației etimologice.

În sensul strict, pozitivist, al termenului, pedagogia nu este o știință, consideră E. Planchard, pentru că „acțiunea educativă este un fapt *intențional* care nu se supune, neapărat, legilor naturii" (1992, p. 31). Pedagogul belgian reunește trei dimensiuni în definirea pedagogiei ; astfel, pedagogia se ocupă de :

- *ceea ce este* (realul) ;
- *ceea ce trebuie să fie* (idealul) ;
- *ceea ce se face* (realizarea).

Pedagogia pleacă de la o concepţie despre lume şi om, dar şi de la realitatea concretă şi elaborează norme, un ansamblu de reguli care se referă la educaţie sub diversele sale aspecte ; în sfârşit, valoarea şi eficienţa ei depind de maniera în care e pusă în practică, de modul în care se trece la acţiune, de realizarea educaţiei.

Activitate
Plecând de la descrierea de mai sus, identificaţi caracteristicile pedagogiei în raport cu cele trei planuri :
- planul *descriptiv* ;
- planul *normativ* ;
- planul *acţional*.

Pedagogul francez René Hubert propune o imagine foarte sugestivă pentru definirea pedagogiei : cea a unui edificiu cu mai multe etaje, în care unul aparţine ştiinţei, altul moralei sau filosofiei practice, un al treilea, tehnicilor, iar ultimul este destinat creaţiei artistice. Pedagogia, spune Hubert, presupune un ansamblu de cunoştinţe pozitive, dar nu poate fi asimilată unei simple tehnici şi nici definită doar ca ştiinţă, pentru că ea pune problema scopurilor, a finalităţilor. De aceea, pedagogia „nu este exclusiv nici ştiinţă, nici filosofie, nici artă, ci toate acestea împreună, ordonate după articulaţii logice" (Hubert, 1965, p. 14).

Obiectul de studiu al pedagogiei este educaţia ; pentru a evita confuziile sau ambiguităţile pe care unele definiţii le întreţin, să delimităm cele două concepte în raport cu planurile în care le integrăm : *pedagogia se situează în planul conceptual-teoretic* (descrie şi explică fenomenul educaţional, identifică norme şi valori ale actului educativ) ; *educaţia se situează în planul practic-acţional* (realizarea actului formativ).

Activitate
Plecând de la distincţia de mai sus, precizaţi corectitudinea afirmaţiei potrivit căreia „pedagogia este ştiinţa şi arta educaţiei".

II. Ambiguităţi epistemologice în sfera pedagogiei

Întâlnim uneori atitudini rezervate faţă de pedagogie, generate adesea de ambiguităţile epistemologice care pot fi întâlnite în sfera acestui domeniu. Când se vorbeşte despre pedagogie, remarcă O. Reboul, mulţi oameni simt un fel de recul, au impresia că sunt conduşi într-o altă lume, care nu e cea a problemelor reale şi a oamenilor reali, ci una în care viaţa trebuie să facă loc instrucţiei, o lume în care spiritul de seriozitate cel mai apăsător e aplicat lucrurilor puerile (Reboul, 1971, p. 57). Pentru mulţi, spune E. Planchard, pedagogia este un fel de rudă săracă, un ansamblu complicat de adevăruri elementare şi solemne, utile cel mult institutorului, dar inutile minţilor superioare (Planchard, 1976, p. 28).

Discursul pedagogic e perceput ca pedant, rupt de realitate şi chiar inutil. Din păcate, asemenea prejudecăţi sunt întreţinute şi astăzi, printr-un anumit stil sau manieră de a concepe pedagogia. Discursul contemporan asupra educaţiei, cu tendinţa lui tehnicizantă, pierde deseori din vedere dimensiunea filosofică, originară a discursului pedagogic, ca şi dimensiunea psihologică, constitutivă a unui autentic demers educativ. Această situaţie întreţine o altă mentalitate, deseori întâlnită printre studenţi şi profesori, aceea că nu devii un educator mai bun dacă înveţi pedagogie. Importantă, susţin ei, este numai vocaţia : te naşti educator, aşa cum te naşti poet. Este greu, de altfel, de stabilit gradul de adevăr al unei astfel de afirmaţii, care nu e nici falsă, nici adevărată în totalitate. E „un fel" de adevăr, rostit pe jumătate. E. Planchard le spune celor care cred că secretul întregii pedagogii este talentul că scopul ştiinţei pedagogice este de a completa lacunele instinctului ; el crede că, aşa cum am construit o ştiinţă medicală pentru că instinctul nostru rămâne mut în ceea ce priveşte modul de a trata bolile, tot aşa trebuie să creăm o ştiinţă a educaţiei copilului, pentru că instinctul nostru rămâne mut cu privire la felul de a trata în mod adecvat dezvoltarea sa (Claparède, 1975, p. 37). E adevărat că nu devii un profesor bun numai pentru că înveţi un curs de pedagogie, dar acest adevăr nu justifică lipsa pregătirii pedagogice. Demolarea prejudecăţilor necesită intervenţia spiritului critic. Iată de ce asumarea unor conţinuturi pedagogice nu e suficientă pentru formarea unei conduite pedagogice juste, după cum predarea unor conţinuturi specifice unei discipline nu e suficientă pentru a-i crea profesorului conştient de rolul său sentimentul „datoriei împlinite". Ceea ce contează cu adevărat este concepţia pe care ne-o asumăm şi atitudinea pe care o creăm, ca expresie a unei mentalităţi pedagogice, a preluării critice a unui model, a unei paradigme sau a unei teorii a educaţiei.

Ne întrebăm totuşi de unde vin prejudecăţile sau înţelesurile limitative asupra pedagogiei? Se întreţine, pe de altă parte, un paradox în aprecierea statutului acestei discipline, pentru că, pe de o parte, pedagogia este încă tratată ca o disciplină „de mâna a doua" sau „o specialitate minoră", pe de altă parte, se exaltă mereu ţelul nobil pe care-l urmăreşte : educaţia copilului.

Putem identifica mai multe categorii de cauze care au generat prejudecăţi în domeniul pedagogiei :

a) cauze de ordin epistemologic : pedagogia este lipsită de demnitatea epistemologică a ştiinţelor „adevărate", „propriu-zise", „exacte". C. Bîrzea vorbeşte despre un complex de superioritate al ştiinţelor „nobile" faţă de aşa-numiţii bastarzi ai epistemologiei : psihologie, pedagogie şi sociologie (1995) ;
b) cauze de ordin istoric : pedagogia e însoţită de un „halo" peiorativ (Mialaret, 1976) ce-şi are originea în statutul inferior al sclavului care se ocupa de copii ;
c) cauze de ordin ideologic : nefiind o „ştiinţă" în sensul strict al cuvântului, pedagogia a putut fi transformată, îndeosebi în sistemele politice de tip totalitar, într-o disciplină aservită ideologiilor politice ;
d) cauze de ordin etimologic : sensul termenului *pedagogie* este limitat, prin etimologie, la îngrijirea şi conducerea copilului ; nu poate fi vorba deci despre o ştiinţă, ci despre o activitate cu caracter practic, ce vizează doar o etapă din evoluţia fiinţei umane, copilăria.

Nici multitudinea şi diversitatea definiţiilor date pedagogiei nu constituie un avantaj teoretic, ci, într-o anumită măsură, exprimă o lipsă de maturitate epistemologică a

acestui domeniu. Instabilitatea terminologică şi varietatea accepţiilor atribuite pedagogiei favorizează încă circulaţia ideilor preconcepute şi a interpretărilor eronate; dat fiind specificul disciplinei, faptul este şi mai regretabil, căci erorile ce planează asupra pedagogiei se regăsesc, în practică, în maniera de realizare a educaţiei şi în efectele acesteia în plan comportamental.

Activitate
Daţi exemple de prejudecăţi, confuzii, ambiguităţi referitoare la pedagogie şi pregătirea pedagogică a profesorului cu care v-aţi confruntat personal. Precizaţi cauzele care au generat astfel de situaţii.

III. Pedagogie sau ştiinţe ale educaţiei?

Termenul *pedagogie* a fost adesea contestat şi înlocuit cu sintagme (ştiinţa educaţiei sau ştiinţele educaţiei) prin utilizarea cărora s-a încercat sporirea demnităţii epistemice a acestui domeniu teoretic.

Primele încercări de substituire conceptuală se integrează în curentul experimentalist care s-a dezvoltat la sfârşitul secolului al XIX-lea şi a dus la dezvoltarea psihologiei şi pedagogiei experimentale.

Utilizarea expresiei la singular, ştiinţa educaţiei, s-a făcut mai ales pentru a accentua dependenţa acesteia de o altă ştiinţă, în special de psihologie, sociologie şi de biologie. *Ştiinţa educaţiei* însemna aplicarea principiilor şi metodelor biologiei, psihologiei sau sociologiei la studiul problemelor educaţiei. Concurenţa care a apărut între aceste discipline, care îşi disputau monopolul cunoaşterii asupra educaţiei, dublată de imposibilitatea acestora de a propune legi care să autentifice ştiinţificitatea au compromis destul de repede ideea de *ştiinţă* a educaţiei.

Trecerea la pluralul expresiei a avut semnificaţia unei veritabile rupturi epistemologice, în sensul că a marcat trecerea de la demersul monodisciplinar la abordarea pluridisciplinară a educaţiei. Expresia „ştiinţe ale educaţiei" a fost utilizată pentru prima dată în 1912, cu prilejul inaugurării, de către Claparède, la Geneva, a Institutului de Ştiinţe ale educaţiei. Recunoaşterea diversităţii demersurilor asupra educaţiei este astăzi unanimă. Ştiinţele educaţiei oferă un tablou din ce în ce mai complex şi mai variat. Totuşi, soluţia multidisciplinarităţii, sugerată de utilizarea expresiei *ştiinţe ale educaţiei*, rămâne problematică din punct de vedere epistemologic. „Pluralitatea dezvoltă analizele – apreciază un teoretician francez al educaţiei –, dar sinteza rămâne de făcut." (Not, 1984, p. 27)

Complexitatea şi globalitatea problemelor ce privesc fenomenul educaţional necesită *nu o simplă juxtapunere a ideilor despre educaţie* provenind din surse diferite (o abordare multidisciplinară), ci interrelaţionarea şi integrarea tuturor demersurilor într-un *model ştiinţific interdisciplinar*, capabil să fundamenteze o ştiinţă specifică a educaţiei. Epistemologii educaţiei apreciază etapa actuală ca o etapă de integrare, a cărei finalitate este „ştiinţa educaţiei". *O asemenea viziune interdisciplinară asupra educaţiei încearcă să ofere astăzi pedagogia*, care, în ciuda limitărilor întreţinute chiar prin etimologie (ce

vizează doar perioada copilăriei), poate rămâne pe mai departe *ştiinţa fundamentală a educaţiei*, capabilă să integreze ansamblul reflecţiilor şi rezultatelor cercetării ştiinţifice cu privire la educaţie.

Activităţi

Argumentaţi necesitatea trecerii de la analiza monodisciplinară la cea pluridisciplinară în cercetarea problematicii educaţiei.

Identificaţi avantajele şi limitele cercetării pluridisciplinare a educaţiei.

IV. Relaţiile pedagogiei cu filosofia şi domeniile ştiinţei

Până în secolul al XVII-lea, educaţia nu a făcut obiectul unei discipline distincte; educaţia a constituit o preocupare a filosofilor, cele mai importante idei despre educaţie putând fi regăsite în operele marilor filosofi. În secolul al XVII-lea, pedagogia a început să se desprindă de filosofie, devenind o disciplină autonomă, dar a rămas, cel puţin până la sfârşitul secolului al XIX-lea, o disciplină filosofică. „Ştiinţa" pedagogică, în sensul foarte strict al termenului, este o disciplină recentă, astfel că istoria pedagogiei reflectă evoluţia raportului dintre filosofie şi educaţie/pedagogie de-a lungul timpului. Nici reacţia severă împotriva pedagogiei filosofice de la începutul secolului XX şi remarcabila dezvoltare a ştiinţei pedagogice în cursul acestui secol n-au putut duce la o ruptură esenţială a relaţiei dintre pedagogie şi filosofie. Oricât de mult s-ar dezvolta *ştiinţa* pedagogică, ea nu va putea oferi un răspuns relevant unor probleme de natură filosofică, precum: sensul şi finalităţile educaţiei, valorile educaţiei, specificul cunoaşterii pedagogice. Astăzi, este tot mai evidentă tendinţa de specializare a abordărilor filosofice ale educaţiei; V. de Landsheere identifică trei domenii fundamentale ale filosofiei educaţiei: *ontologia educaţiei*, axată pe ceea ce există, pe ceea ce este dat, pe realitatea educaţională, *epistemologia educaţiei*, interesată de problematica pedagogică a cunoaşterii, şi *axiologia educaţiei*, care încearcă un răspuns la problema sensului şi a valorilor educaţiei (1992, pp. 9-13).

Activitate

Explicaţi dimensiunea filosofică a pedagogiei în contextul problematicii actuale a educaţiei.

Constituirea „ştiinţei educaţiei" la sfârşitul secolului al XIX-lea relevă un aspect semnificativ al raporturilor pedagogiei cu alte ştiinţe. În căutarea unui fundament ştiinţific pentru educaţie, unii teoreticieni l-au aflat în *biologie* (Demoor şi Jonckheere au conceput ştiinţa educaţiei ca branşă a biologiei), alţii în *psihologie* (pedagogia experimentală şi curentul „educaţiei noi") sau în *sociologie* (pentru Durkheim, ştiinţa educaţiei este chiar sociologia educaţiei).

Pedagogia a evoluat ca o disciplină autonomă din punct de vedere ştiinţific, în relaţie cu numeroase ştiinţe, îndeosebi cu psihologia, cu sociologia, cu ştiinţele biologice, cu ştiinţele politice şi cu disciplinele normative: logica, etica şi estetica. Analiza contextului, a condiţiilor, a limitelor şi posibilităţilor educaţiei, dar şi a principiilor, metodelor şi mijloacelor de învăţământ nu ar putea fi concepută fără sprijinul celor dintâi, după cum analiza conţinuturilor sau valorilor şi a sensului educaţiei nu poate fi realizată fără sprijinul ştiinţelor normative menţionate, aşa cum nu poate fi concepută fără aportul filosofiei. Afirmarea şi evoluţia unor ştiinţe ale educaţiei, precum: psihologia pedagogică, sociologia educaţiei, politica educaţiei, managementul educaţiei etc. constituie expresia comunicării dintre pedagogie şi alte discipline în cercetarea educaţiei şi în abordarea problemelor din acest domeniu.

Activitate
Analizaţi dimensiunea ştiinţifică a pedagogiei; explicaţi avantajele comunicării dintre pedagogie şi diversele domenii ale cunoaşterii ştiinţifice.

V. Încercări de clasificare a ştiinţelor educaţiei

Ştiinţele educaţiei oferă un tablou din ce în ce mai complex şi mai variat. Multireferenţialitatea obiectului de cercetare şi pluridisciplinaritatea abordărilor au făcut necesară conturarea unor taxonomii ale ştiinţelor educaţiei.

În 1969, în Franţa începea publicarea unui mare *Traité de sciences pédagogiques*, în 7 volume, coordonat de M. Debesse şi G. Mialaret. Chiar dacă nu propun încă o clasificare care să beneficieze de criterii clare şi menţin, prin chiar denumirea tratatului, o echivocitate terminologică (problema raportului dintre *ştiinţele pedagogice* şi *ştiinţele educaţiei*, asupra căreia Mialaret a revenit ulterior), autorii disting încă din primul volum marile categorii ale acestui vast ansamblu (1969, p. 39):

- discipline reflexive: *filosofia educaţiei*;
- discipline ale sistemelor şi metodelor pedagogice, considerate fie într-o perspectivă temporal istorică, fie într-una spaţial-geografică: *istoria educaţiei* şi *pedagogia comparată*;
- discipline fundamentale: biologice, psihologice, sociologice;
- discipline care, utilizând metodele şi tehnicile ştiinţelor precedente, analizează din punctul lor de vedere situaţiile educative: *biopedagogie*, *psihopedagogie*, *sociopedagogie*;
- discipline ale metodelor de educaţie, precizând, în acest context, distincţia dintre *pedagogia experienţială* şi *pedagogia experimentală*.

Interesul lui Mialaret pentru determinarea sistemului ştiinţelor educaţiei a continuat şi s-a concretizat în elaborarea unui tablou general al ştiinţelor educaţiei (1976), un adevărat punct de reper pentru abordarea acestei problematici:

1. *Ştiinţe care studiază condiţiile generale şi locale ale instituţiei şcolare*:
   - istoria educaţiei şi a pedagogiei;

- sociologia educaţiei ;
- etnologia educaţiei ;
- demografia şcolară ;
- economia educaţiei ;
- administraţia şcolară ;
- educaţia comparată.

2. *Ştiinţe care studiază situaţiile şi faptele educaţiei* (relaţia pedagogică şi actul educativ propriu-zis) :
   - ştiinţe care studiază condiţiile imediate ale actului educativ :
     - fiziologia educaţiei ;
     - psihologia educaţiei ;
     - psihosociologia grupurilor mici ;
     - ştiinţele comunicării ;
   - didacticile speciale ale diferitelor discipline de învăţământ ;
   - ştiinţa metodelor şi tehnicilor de predare ;
   - ştiinţa evaluării.
3. *Ştiinţe consacrate reflecţiei şi evoluţiei* :
   - filosofia educaţiei ;
   - ştiinţe orientate spre viitor : planificarea educaţiei şi teoria modelelor.

Un deceniu mai târziu (1986), J.L. Garcia Garrido, interesat mai ales de locul educaţiei comparate în ansamblul ştiinţelor educaţiei, propune drept criteriu pentru elaborarea taxonomiei axa analiză-sinteză şi identifică (1995, pp. 177-179) :

1. *Ştiinţe analitice ale educaţiei* :
   - ştiinţe antropologice :
     - biologia educaţiei ;
     - psihologia educaţiei ;
     - sociologia educaţiei ;
     - antropologia educaţiei ;
   - ştiinţe metodologice :
     - orientarea educativă (şcolară, profesională şi personală) ;
     - didactica ;
     - organizarea şcolară ;
     - politica educaţiei ;
     - economia educaţiei ;
     - planificarea educaţiei ;
   - ştiinţe teleologice :
     - filosofia educaţiei ;
     - teologia educaţiei.
2. *Ştiinţe analitico-sintetice ale educaţiei* :
   - istoria educaţiei ;
   - educaţia comparată.
3. *Ştiinţe sintetice ale educaţiei* :
   - pedagogia generală ;
   - pedagogia diferenţială.

Garcia Garrido recunoaşte existenţa unui acord destul de fragil între teoreticieni atunci când este vorba despre clasificarea ştiinţelor educaţiei (1995, p. 75) ; clasificările sunt marcate de un grad înalt de relativitate, generat adesea de interesul teoretic al autorului de a rezolva o problemă particulară : precizarea locului unei discipline în ansamblul vast al ştiinţelor educaţiei (Garcia Garrido, 1995) ; accentuarea importanţei mediului educativ şi a constituirii „pedagogiilor" specifice diverselor medii (Dietrich, 1985, *apud* Bîrzea, 1995) etc. Propunem spre exemplificare sistematizarea pedagogului german Dietrich (1985, *apud* Bîrzea, 1995, p. 141) :

1. *Pedagogia generală* :
   - antropologia filosofică ;
   - filosofia educaţiei ;
   - teoria sistemelor educative ;
   - politica educaţiei.
2. *Pedagogiile specializate* :
   - pedagogia preşcolară ;
   - pedagogiile şcolare :
   - teoria instituţiei şcolare ;
   - teoria curriculumului ;
   - teoria instruirii ;
   - pedagogia familiei ;
   - pedagogia socială ;
   - pedagogia întreprinderii.
3. *Pedagogia comparată*
4. *Pedagogia istorică*

O analiză sumară a celor trei configuraţii conduce la câteva precizări :

a) este evidentă lipsa unităţii terminologice (ştiinţe ale educaţiei/pedagogii ; educaţie comparată/pedagogie comparată ; istoria pedagogiei/istoria educaţiei/pedagogia istorică etc.) ;
b) aceeaşi disciplină ştiinţifică apare încadrată în categorii de ştiinţe diferite (de exemplu, istoria pedagogiei este menţionată de Mialaret în contextul ştiinţelor care studiază condiţiile generale şi locale ale instituţiei şcolare, de Garcia Garrido – ca ştiinţă analitico-sintetică a educaţiei – şi de Dietrich – ca o categorie aparte în ansamblul taxonomic ; filosofia educaţiei este pentru Mialaret o ştiinţă consacrată reflecţiei, pentru Dietrich – un subansamblu al pedagogiei generale, iar pentru Garcia Garrido – o ştiinţă teleologică) ;
c) nu există un „inventar" exact al ştiinţelor educaţiei ; discipline precum teologia educaţiei, politica educaţiei, ştiinţele comunicării etc. apar numai în anumite ansambluri taxonomice ;
d) toate taxonomiile prezentate includ între ştiinţele educaţiei discipline normative (filosofia educaţiei, prezentă în toate clasificările, teologia educaţiei, politica educaţiei etc.), cu toate că accesul la ştiinţificitate al demersurilor teoretice asupra educaţiei părea să fi fost condiţionat de renunţarea la dimensiunea normativă în profitul abordării descriptiv-explicative a educaţiei. Includerea filosofiei educaţiei între ştiinţele educaţiei a constituit una dintre obiecţiile principale aduse tabloului propus de Mialaret.

Abordarea pluridisciplinară a ştiinţelor educaţiei nu rezolvă problema raportului dintre normativ şi descriptiv în analiza educaţiei şi lasă deschisă, în continuare, calea interpretărilor confuze. *Ştiinţele educaţiei*, apreciază Avanzini, ne situează în faţa unei alternative: fie includem filosofia printre ştiinţe, dar neglijăm specificitatea sa metodologică şi comitem un nonsens semantic, fie respectăm semnificaţia cuvintelor şi claritatea gândirii, dar excludem din câmpul ştiinţelor educaţiei o serie de discipline normative, în primul rând filosofia educaţiei (1987, p. 22).

VI. Statutul epistemologic al ştiinţelor educaţiei. De la pluri- la interdisciplinaritate

Dacă, pentru o vreme, controversele pe tema „Ştiinţă sau ştiinţe ale educaţiei?" păreau a fi încheiate, problema este în ultimul timp reformulată, punându-se în discuţie statutul epistemologic al ştiinţelor educaţiei. De data aceasta, termenii raportului în chestiune sunt inversaţi: „Ştiinţe sau ştiinţă a educaţiei?", se întreabă L. Not (1984).

Ispititoare şi aparent foarte comodă, formula pluridisciplinarităţii a creat noi probleme de natură epistemologică. *Ştiinţa educaţiei* s-a afirmat la sfârşitul secolului al XIX-lea în contextul unui puternic curent de respingere a pedagogiei filosofice în favoarea cercetării ştiinţifice a educaţiei; Hameline a numit această perioadă „vârsta de aur a pedagogiei" (1996, p. 726). *Ştiinţele educaţiei*, în formula în care s-au impus în cea de-a doua jumătate a secolului XX, ar putea însemna, după unii epistemologi, sfârşitul unui mit: acela că poate exista o ştiinţă specifică a educaţiei, care să fundamenteze o educaţie ştiinţifică (Not, 1984, Gauthier, 1993). Pluridisciplinaritatea ar putea fi o mască, în spatele căreia se ascunde imposibilitatea constituirii unei ştiinţe a educaţiei, negarea oricărui proiect de pedagogie ştiinţifică. Multiplicarea demersurilor asupra educaţiei, apreciază Gauthier (1993), conduce la transformarea acesteia într-un simplu loc de aplicaţie pentru o serie de discipline (sociologie, psihologie, economie, lingvistică etc.), ceea ce duce cu siguranţă la progresul cunoaşterii în sfera acestor ştiinţe, dar nu are un efect direct asupra ameliorării educaţiei. Ştiinţele care au găsit în educaţie un spaţiu al cercetării aplicate au de câştigat, dar pedagogia pierde din ce în ce mai mult teren. În acest sens, ştiinţele educaţiei nu sunt altceva decât *negarea pedagogiei*. Observăm aşadar interpretări foarte diferite în analiza statutului epistemologic al ştiinţelor educaţiei şi a raportului acestora cu pedagogia. C. Bîrzea (1995) identifică cinci situaţii:

1. ştiinţele educaţiei ca negare a pedagogiei; nu e vorba doar despre respingerea pedagogiei filosofice (ceea ce îşi propunea ştiinţa educaţiei la sfârşitul secolului al XIX-lea), ci despre negarea posibilităţii întemeierii pedagogiei ca ştiinţă;
2. ştiinţele educaţiei ca discipline auxiliare ale pedagogiei; potrivit acestei ipostaze (fundamental diferită de cea precizată mai sus), ştiinţele educaţiei pot exista numai ca „ştiinţe pedagogice", ca specializări ale pedagogiei generale;
3. ştiinţele educaţiei ca program de formare interdisciplinară; această ipostază a fost consacrată la începutul secolului XX, prin înfiinţarea Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, dar s-a impus mai ales în ultimele decenii, ca urmare a dezvoltării studiilor universitare în acest domeniu;
4. ştiinţele educaţiei ca miniştiinţe autonome; din perspectiva acestui sens, educaţia nu mai e un obiect de studiu comun, ci doar un câmp de aplicaţie pentru un ansamblu

de ştiinţe umane deja constituite, fiecare raportându-se în funcţie de specificitatea sa epistemologică şi metodologică la un fragment bine decupat al educaţiei ;
5. ştiinţele educaţiei ca expresie a pluralismului pedagogic ; în această interpretare, educaţia rămâne un obiect de cercetare comun, ceea ce conferă coerenţă şi unitate diverselor perspective de abordare ; multidimensionalitatea educaţiei impune o cercetare pluridisciplinară, ce implică metodologii şi sisteme conceptuale diverse.

Reflectând asupra statutului epistemologic al ştiinţelor educaţiei, Mialaret se întreabă dacă acestea există ca atare sau se reduc la părţi ale ştiinţelor deja existente regrupate oarecum artificial sub titlul general de *ştiinţe ale educaţiei* (1985, p. 82). El pune în relaţie fiecare dintre ştiinţele educaţiei cu aşa-numita „disciplină-mamă" şi conchide că împrumutul metodelor şi tehnicilor de cercetare de la „disciplina-mamă" şi de la alte discipline nu trebuie să ne facă să uităm că educaţia este câmpul principal de cercetare pentru toate aceste discipline. Mialaret caută coerenţa ştiinţelor educaţiei în obiectul de cercetare comun şi află în pluridisciplinaritatea internă „cheia de boltă" a unităţii tabloului propus. În contextul analizei statutului epistemologic al ştiinţelor educaţiei, pedagogul francez pune şi problema relaţiei dintre *ştiinţele pedagogice* şi *ştiinţele educaţiei*, considerând că primele constituie un subansamblu al ştiinţelor educaţiei. El propune şi o schemă foarte sugestivă, în care ştiinţele pedagogice apar nu numai ca subansamblu, dar şi ca *nucleu* al ştiinţelor educaţiei, sugerând (doar !) posibilitatea unei concepţii sistemice asupra ştiinţelor educaţiei :

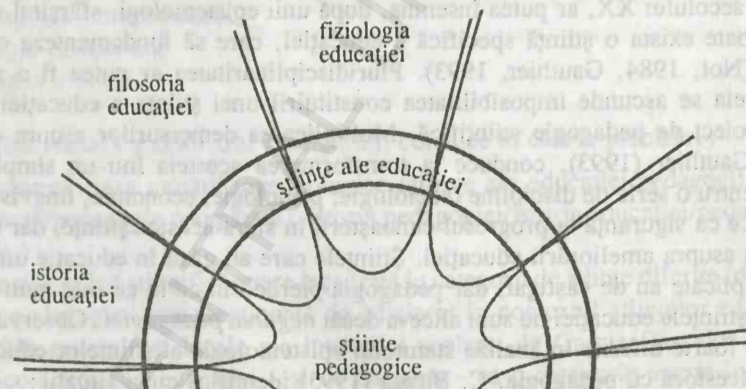


Figura 1. *Ştiinţele pedagogice ca subansamblu al ştiinţelor educaţiei (Mialaret, 1985)*

Schema grafică propusă de Mialaret ilustrează, înainte de orice, ideea că ştiinţele educaţiei au, toate, acelaşi obiect (educaţia), iar obiectul comun este în măsură să asigure unitate şi coerenţă diversităţii ştiinţelor educaţiei.

Activitate
Argumentaţi distincţia propusă de G. Mialaret între ştiinţele pedagogice şi ştiinţele educaţiei ; precizaţi raportul logic dintre cele două categorii.

Argumentaţia lui Mialaret nu a pus capăt însă discuţiilor pe tema statutului epistemologic al ştiinţelor educaţiei. Trecerea de la singular la pluralul expresiei are semnificaţia unei rupturi cu orice tentativă de abordare reductivă a educaţiei. În acelaşi timp însă, pluralismul ne situează la un timid pas de pluralitate, de diversificare şi „parcelizare" excesivă, de dispersarea eforturilor de cunoaştere a fenomenului educaţional.

Incompletă şi lipsită de puterea de a semnifica un demers care îmbină dimensiunea explicativă cu cea normativă, expresia *ştiinţele educaţiei* este înlocuită din ce în ce mai des cu singularul, dar nu în formula iniţială a unei ştiinţe a educaţiei fundamentată pe o ştiinţă de bază (biologie, psihologie sau sociologie), ci într-o formulă nouă, ce-şi propune să valorifice toate avantajele abordării pluridisciplinare, rezolvând, în acelaşi timp, problema epistemologică a *specificităţii, unităţii şi coerenţei demersurilor ştiinţifice asupra educaţiei*. Întemeierea epistemologică a acestor demersuri presupune, înainte de toate, afirmarea existenţei *unei ştiinţe a educaţiei*. Utilizarea singularului constituie, pentru V. de Landsheere (1992), expresia unei voinţe de clarificare epistemologică, şi nu a resuscitării ambiţiei scientiste de la începutul secolului. Constatăm, în contextul redefinirii statutului epistemologic al ştiinţelor educaţiei, o revalorizare a pedagogiei. Hameline (1996) atrage atenţia asupra necesităţii restaurării pedagogiei, ca disciplină capabilă să articuleze ansamblul cercetărilor şi rezultatelor din câmpul educaţiei, să surprindă elementele comune, generale, dincolo de diversitatea interpretărilor ce rezultă din dezvoltarea unor demersuri specializate.

Temă de rezolvat
Analizaţi locul şi rolul pedagogiei în sistemul ştiinţelor educaţiei ; argumentaţi importanţa cercetării interdisciplinare a educaţiei.

Bibliografie

Avanzini, G., 1987, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Toulouse.
Bârsănescu, Şt., *Curs de pedagogie generală predat în anii 1933-1934 şi 1934-1935*.
Bîrzea, C., 1995, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, EDP, Bucureşti.
Claparède, E., 1975, *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*, EDP, Bucureşti.
Debesse, M. ; Mialaret, G., 1969, *Traité de sciences pédagogiques*, vol. I., PUF, Paris.
Garcia Garrido, J.L., 1995, *Fundamente ale educaţiei comparate*, EDP, Bucureşti.
Gauthier, C., 1993, *Tranches de savoir ou l'insoutenable légèreté de la pédagogie : essais sur sa nature, son évolution et sa situation contemporaine*, Les Ed. Logiques, Montreal.

Hameline, D., 1996, „Pédagogie", în: *Encyclopaedia Universalis*, corpus 17, Paris.
Hubert, R.,1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
Landhsheere, V. de, 1992, *L'éducation et la formation. Science et pratique*, PUF, Paris.
Mialaret, G., 1976, *Les sciences de l'éducation*, PUF, Paris.
Mialaret, G. *et al.*, 1985, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Delachaux & Niestlé, UNESCO, Geneva.
Not, L., 1984, „Sciences ou science de l'éducation?", în *Une science spécifique pour l'éducation*, Université de Toulouse „Le Mirail", Toulouse.
Planchard, E., 1976, *Introducere în pedagogie*, EDP, Bucureşti.
Planchard, E., 1992, *Pedagogie şcolară contemporană*, EDP, Bucureşti.
Reboul, O., 1971, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, 1971.

Educația: caracteristici, ipostaze, dimensiuni

Conf.univ.dr. Mariana Momanu
Prof.univ.dr. Teodor Cozma

Scopul unității de curs :

- analiza sistematică a ipostazelor educației și a principalelor dimensiuni ale formării personalității.

Obiective operaționale :
După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- analizeze sensurile actuale ale educației ;
- caracterizeze formele educației ;
- argumenteze relațiile dintre formele educației ;
- identifice modalități de integrare a formelor educației în diverse contexte educaționale ;
- analizeze dimensiunile fundamentale ale formării personalității, precizând elementele de specificitate și finalitățile pentru fiecare în parte.

I. Conceptul, geneza şi esenţa educaţiei

La originea termenului *educaţie* stau două verbe latineşti :

1. *educo*, *educare* („a alimenta, a îngriji, a creşte", acţiunea vizând atât fiinţa umană, cât şi creşterea animalelor sau cultivarea plantelor) ;
2. *educo*, *educere* („a duce, a conduce, a scoate").

Chiar dacă e departe de a se suprapune sferei actuale a conceptului, semnificaţia etimologică este relevantă pentru evoluţia termenului *educaţie*. Cele două verbe latineşti ne sugerează că educaţia vizează cultivarea copilului, pentru a-l scoate dintr-o stare şi a-l conduce către o altă stare, mai bună. Doar din secolul al XVI-lea, termenul s-a folosit cu referire exclusivă la fiinţa umană, până atunci desemnând îngrijirea copilului, dar şi cultivarea plantelor sau creşterea animalelor.

În ceea ce priveşte semantica actuală a conceptului, G. Mialaret (1985) propune o viziune sintetică şi sistematică asupra educaţiei şi identifică patru sensuri principale :

1. *educaţia ca instituţie* : vizează ansamblul structurilor cu finalitate educativă ale unei ţări, regiuni sau ale unei epoci. În acest sens, se vorbeşte despre educaţie spartană sau educaţie medievală, despre educaţia americanilor sau educaţia japonezilor. În acest context, termenul *educaţie* circulă ca echivalent pentru *sistem de învăţământ* sau *sistem educaţional* ;
2. *educaţia ca acţiune* : este sensul fundamental şi cel mai vehiculat al termenului. Exemplară pentru această accepţiune a educaţiei este definiţia sociologului şi pedagogului francez E. Durkheim : educaţia este *acţiunea* exercitată de generaţiile adulte asupra celor care nu sunt încă pregătite pentru viaţa socială, ce are ca scop formarea unor stări fizice şi psihomentale pe care i le reclamă societatea politică şi mediul social (1980, p. 70). Toate definiţiile de dicţionar sau de tratat identifică acest sens pentru educaţie. În maniera sintetizatoare specifică definiţiilor de tratat, R. Hubert concepe educaţia ca „ansamblul *acţiunilor şi influenţelor* exercitate de o fiinţă umană asupra altei fiinţe umane, în principiu de către un adult asupra unui tânăr, şi orientate către un scop care constă în formarea în fiinţa tânără a tuturor dispoziţiilor corespunzând scopurilor cărora, ajunsă la maturitate, ea este destinată" (1965, pp. 5-6) ;
3. *educaţia-conţinut* : vizează ansamblul cunoştinţelor, deprinderilor, priceperilor, capacităţilor şi atitudinilor vehiculate în procesul educaţiei. În acest sens, se vorbeşte despre *educaţie ştiinţifică* sau de *educaţie artistică*, de *educaţie umanistă* sau de *educaţie de tip matematic* ;
4. *educaţia-produs* : accentul cade pe *rezultatele* procesului educaţional ; este un sens care transpare din toate definirile educaţiei ca acţiune, completându-l şi precizându-l pe acesta din urmă. Este, de asemenea, sensul care circulă cel mai mult în limbajul comun, sintetizat în expresii ca : *persoană educată* sau *cei şapte ani de acasă*, valorizând, în bine sau rău, calitatea intelectuală şi, mai ales, conduita persoanelor tinere sau adulte.

Revenind asupra sensului fundamental, precizăm câteva trăsături fundamentale ale procesului educaţional :

- *educaţia vizează fiinţa umană şi numai pe ea*. Educaţia diferă esenţial de ceea ce este „învăţarea" la animale sau dresajul, pentru că diferenţa dintre fiinţa umană şi cea animală este esenţială, şi nu graduală. Fiinţa spirituală, spune Kerschensteiner, nu este fiinţa animală plus un anumit grad de perfecţiune, ci o sinteză originală şi unică a valorilor culturale (Hubert, 1965) ;
- educaţia presupune un ansamblu de acţiuni şi influenţe mai mult sau mai puţin organizate, mai mult sau mai puţin sistematizate şi instituţionalizate, dar întotdeauna *conştientizate*. Educaţia este *o activitate sau un proces intenţional* ; ea este totdeauna concepută şi realizată în perspectiva unui *ideal* şi a unor *finalităţi* ;
- educaţia este un fenomen social : afirmarea individualităţii şi dezvoltarea autonomiei se realizează într-un proces relaţional, cu finalitate socială ;
- educaţia nu se limitează la o etapă de viaţă, la copilărie, chiar dacă termenul care desemnează ştiinţa educaţiei, *pedagogie*, sugerează o asemenea interpretare. Permanentizarea educaţiei constituie un principiu filosofico-pedagogic fundamental şi tinde să devină o realitate.

II. Formele educaţiei şi relaţiile dintre ele

Diversitatea situaţiilor educaţionale a impus sistematizarea acestora şi identificarea principalelor ipostaze sau forme ale educaţiei ; în funcţie de modul de organizare a educaţiei, distingem :

- educaţia formală ;
- educaţia nonformală ;
- educaţia informală.

II.1. Educaţia formală

Educaţia formală se realizează în instituţii specializate (şcoală, universitate), în mod sistematic, pe bază de planuri de învăţământ, programe şi manuale şcolare şi vizează, în primul rând, asimilarea unor sisteme de cunoştinţe.

Trăsăturile principale ale educaţiei formale sunt :

- *structurarea* procesului educaţional pe parcursul a 15-20 de ani de studiu ;
- *sistematizarea* conţinuturilor astfel încât elevii să fie iniţiaţi progresiv în domeniul cunoaşterii, să dobândească deprinderi, să-şi formeze capacităţi şi atitudini care să permită autonomizarea treptată a educaţiei ;
- *dirijarea (conducerea)* procesului educaţional de către specialişti cu *competenţă didactică* ;
- *evaluarea* procesului educaţional, pentru a facilita reuşita elevilor şi, concomitent, transparenţa acţiunii didactice (evaluarea fiind înţeleasă în acest caz ca formă a controlului social).

Principala limită a educaţiei formale, consideră G. Văideanu, rezultă din experienţa monodisciplinară a profesorilor specializaţi în predarea diverselor discipline (1998, p. 46). El identifică şi alţi factori generatori de supraîncărcare şi stres :

- preocuparea pentru parcurgerea volumului mare de cunoştinţe impuse de programă nu mai lasă loc şi timp suficient pentru imprevizibil, pentru faptele de viaţă, pentru identificarea, analiza şi interpretarea informaţiei acumulate în afara şcolii ;
- ambiţiile unor profesori de a atrage către propria disciplină o parte cât mai mare din atenţia şi timpul de studiu individual al elevilor ;
- predispunerea către rutină şi monotonie etc.

Activitate
Identificaţi şi argumentaţi trei avantaje şi trei limite ale educaţiei formale.

II.2. Educaţia nonformală

Termenul *nonformal* are o încărcătură predominant psihosociologică ; în psihologia socială, termenul se foloseşte de cele mai multe ori pentru a desemna statutul unui individ în cadrul unui grup sau al unei organizaţii (de exemplu, spre deosebire de liderul formal, care conduce în mod oficial grupul sau organizaţia, liderul nonformal nu întruneşte condiţia instituţionalizării, dar se bucură de apreciere şi recunoaşterea celorlalţi membri ai grupului). În pedagogie, termenul *nonformal* desemnează o realitate educativă mai puţin formalizată sau neformalizată, însă întotdeauna cu efecte formative ; *neformal nu înseamnă deci neformativ sau needucativ*.

Educaţia nonformală se referă la totalitatea activităţilor educative desfăşurate în afara programului instituţionalizat, activităţi care au un caracter opţional sau facultativ ; în acelaşi sens se foloseşte expresia *educaţie extraşcolară*.

G. Văideanu precizează că educaţia formală a primit un impuls puternic la începutul secolului XX, când au luat fiinţă asociaţiile de tineret preocupate de completarea educaţiei prin alte activităţi decât cele de tip didactic : în 1901, liceenii germani înfiinţează la Steglitz (Berlin) *Asociaţia păsărilor călătoare* (*Wandervogels*, *wandern* – a călători, *Vogel* – pasăre), care cerea un învăţământ prin călătorii şi excursii ; în 1908, Baden Powell pune bazele scutismului (cercetăşia), care punea accent pe dezvoltarea fizică şi morală a copiilor şi a tinerilor prin călătorii, jocuri, exerciţii etc. (Văideanu, 1998, p. 48).

Trăsăturile pricipale ale educaţiei nonformale sunt :

- *varietatea* conţinuturilor ;
- *flexibilitate* în abordarea acestor conţinuturi (diferenţierea conţinuturilor şi a tehnicilor de lucru) ;
- *caracter opţional sau facultativ* ;
- *implicarea mai profundă a elevului* (sau a persoanei educate în organizarea şi desfăşurarea actului educaţional).

Educaţia nonformală vine adesea în întâmpinarea nevoilor de educaţie ale unor categorii defavorizate: săraci, şomeri, analfabeţi, persoane cu nevoi speciale etc.; V. de Landsheere enumeră printre obiectivele educaţiei nonformale (1992, p. 566):

- alfabetizarea;
- desăvârşirea profesională sau iniţierea într-o nouă profesie;
- educaţia pentru sănătate, timpul liber etc.

> **? Întrebare**
> Ce raport există între educaţia formală şi educaţia nonformală?

II.3. Educaţia informală

Educaţia informală se referă la totalitatea ideilor, deprinderilor, obişnuinţelor pe care elevii le dobândesc în chip spontan, în afara mediului educaţional instituţionalizat; este expresia experienţei de viaţă a elevului. Facem şi în acest caz precizarea că *informal* nu înseamnă *neformativ*, ci activitate liberă de orice formalizare, desfăşurată în afara instituţiei şcolare. Instituţia şcolară nu este singura care creează situaţii de învăţare; toate instituţiile care au un cât de mic rol educativ: familia, biserica, mass-media, instituţiile culturale etc. oferă, mai mult sau mai puţin intenţionat, mai mult sau mai puţin sistematic, cunoştinţe cu valoare formativă. Rolul şcolii este de a armoniza influenţele asupra formării elevului, pentru a nu favoriza acel dualism al concepţiilor despre care vorbea G. Bachelard (1938): o concepţie pentru şcoală şi examenele ei, fără relevanţă pentru viaţa de dincolo de graniţele şcolii (viaţa socială, activitatea profesională) şi o altă concepţie, „pentru viaţă", adesea total opusă celei dintâi, care-ţi permite să te „descurci" şi care se formează în cele mai diverse împrejurări ale vieţii: familie, cercul de prieteni, mass-media etc.

> **? Întrebări**
> Sunt cele trei ipostaze (formală, nonformală şi informală) modalităţi *paralele* ale educaţiei?
> Cum utilizaţi în cadrul disciplinei dumneavoastră informaţiile pe care le dobândesc elevii în contexte educaţionale informale?

Frontierele dintre formele educaţiei nu sunt rigide; între ele există interdependenţe multiple. Educaţia formală va avea de câştigat dacă va reuşi să integreze influenţele datorate situaţiilor educative nonformale şi informale; pe de altă parte, acumulările educaţiei formale pot contribui esenţial la dezvoltarea şi eficientizarea celorlalte două ipostaze. Şcoala are responsabilitatea de a prelua şi prelucra măcar o parte dintre mesajele educaţiei informale; din această perspectivă, integrarea instituţiilor educaţionale în sistemul instituţiilor sociale dobândeşte o semnificaţie pedagogică importantă.

Problema corelaţiilor dintre aceste trei forme ale educaţiei a generat puncte de vedere diferite: unii cercetători, puţini la număr, consideră că, în competiţia dintre educaţia

şcolară şi cea informală, câştig de cauză va avea ultima, în timp ce alţii consideră că *şcoala trebuie să se deschidă spre conţinuturile susceptibile de a fi asimilate de elevi în afara şcolii*, să le valorifice şi, în acelaşi timp, să le furnizeze elevilor criterii pentru selectarea şi interpretarea informaţiilor. Necesitatea integrării celor trei ipostaze e cu atât mai evidentă, cu cât ceea ce numim *educaţie informală* este un domeniu în expansiune, iar volumul şi cantitatea informaţiilor dobândite în afara şcolii vor spori din ce în ce mai mult.

Pentru a identifica şi a pune în practică modalităţi eficiente de corelare a diferitelor tipuri de conţinuturi, propunem două căi :

- transferul sau utilizarea elementelor educaţiei formale în aria educaţiei nonformale şi informale ;
- preluarea în cadrul activităţilor şcolare a unor elemente dobândite în contexte educaţionale nonformale şi informale.

Nu este vorba numai despre o apropiere între diversele tipuri de conţinuturi, ci şi despre implicarea elevului într-un mod de existenţă bazat pe cunoaştere şi educaţie, adaptat exigenţelor specifice lumii contemporane.

Pentru a ajunge la un nivel optim al integrării, sunt necesare adaptări ale planurilor de învăţământ şi ale programelor şcolare şi introducerea unor teme sau subteme noi în programele de perfecţionare a personalului didactic. Educaţia formală are un rol dominant în pregătirea elevilor pentru învăţarea continuă şi pentru selectarea, interpretarea şi prelucrarea informaţiilor acumulate în afara orelor de curs.

Prezentăm în continuare câteva aspecte şi cerinţe legate de problematica integrării formelor educaţiei din perspectiva educaţiei formale :

- pentru a se putea lansa în incursiuni sau în activităţi de analiză şi sinteză a informaţiilor acumulate de elevi în cadrul informal, profesorii trebuie să cunoască ei înşişi preocupările şi experienţele de viaţă ale elevilor, semnificative din punct de vedere sociocultural şi pedagogic ;
- analiza informaţiilor dobândite de elevi în afara şcolii, preluarea şi integrarea acestora în ansamblurile constituite prin sistemele de lecţii proiectate şi desfăşurate de fiecare profesor contribuie la realizarea obiectivelor generale ale fiecărei discipline. Lansându-se în astfel de activităţi, profesorii trebuie să fie pregătiţi pentru dezbateri şi dispute, după cum trebuie să admită că, uneori, problemele puse de elevi îi vor obliga să ceară timp de reflecţie şi documentare suplimentară ;
- integrarea experienţelor informale ale elevilor în sistemul formal de educaţie presupune o îmbogăţire a culturii etice şi estetice a profesorilor care, în majoritatea lor, îşi asumă şi rolul de diriginte ;
- învăţarea interdisciplinară reprezintă o modalitate eficientă de articulare a acelor trei tipuri de conţinuturi ; amplificarea conexiunilor disciplinare şi transferurile de metodologii şi concepte presupun iniţierea cadrelor didactice în domeniul filosofiei ştiinţelor şi al epistemologiei pedagogice.

? Întrebare

Ce modalităţi de integrare a celor trei ipostaze ale educaţiei sunt la îndemâna profesorului?

III. Dimensiuni ale formării personalităţii: intelectuală, morală, estetică, religioasă, tehnologică şi profesională, fizică şi sportivă

Educaţia răspunde unor nevoi de formare a personalităţii umane în diverse planuri: intelectual, fizic-corporal, sociomoral, estetic etc. În consecinţă, componentele sau domeniile fundamentale ale educaţiei, corespunzătoare dimensiunilor esenţiale ale formării fiinţei umane, sunt:

- *educaţia intelectuală*, considerată axa educaţiei integrale, demersul fundamental pentru formarea fiinţei raţionale;
- *educaţia morală*, preocupată de formarea profilului moral al fiinţei, prin dezvoltarea conştiinţei şi a conduitei morale;
- *educaţia religioasă*, care are ca finalitate formarea fiinţei spirituale, capabilă să înţeleagă sensul profund al lumii şi să se înţeleagă pe sine;
- *educaţia estetică*, care răspunde nevoii de frumos, prin dezvoltarea capacităţii de a percepe şi de a aprecia valorile estetice şi formarea competenţelor creative în plan estetic;
- *educaţia tehnologică şi profesională*, care îşi propune formarea de abilităţi de ordin tehnic şi profesional, dar şi dezvoltarea conştiinţei progresului tehnic şi a evoluţiei lumii profesiunilor, favorizând adaptarea şi integrarea într-o lume în schimbare;
- *educaţia fizică şi sportivă*, care contribuie la dezvoltarea armonioasă a fiinţei prin realizarea echilibrului psihofizic al individului.

III.1. Educaţia intelectuală

După o analiză minuţioasă a numeroaselor definiţii ale educaţiei intelectuale, Şt. Bârsănescu apreciază caracterul lor complementar, de la definiţia pedagogiei clasice (educaţia intelectuală ca formare a intelectului) la educaţia intelectuală ca acţiune de cultivare a omului pentru cunoaşterea adevărului şi dezvoltarea unei concepţii despre lume (1933-1935, p. 574). Ultima semnificaţie este cea la care subscrie şi autorul, convins că, „la adevăr, omul nu merge numai cu intelectul, ci cu spiritul întreg", crede că expresia *educaţie pentru cunoaştere* ar fi chiar mai potrivită pentru a desemna ceea ce, îndeobşte, se înţelege prin educaţie intelectuală (1933-1935, p. 575).

Descoperim în definiţia profesorului Bârsănescu o întâlnire fericită a trei perspective de concepere şi realizare a educaţiei intelectuale:

- *axiologică*, în raport cu care valoarea fundamentală este valoarea de adevăr;
- *psihologică*, relevând importanţa dezvoltării, prin educaţie intelectuală, a facultăţilor intelectului;
- *epistemologică*, relevând educaţia intelectuală ca pregătire a individului pentru cunoaştere de tip ştiinţific.

Astăzi se impune din ce în ce mai mult o nouă dimensiune a educaţiei intelectuale, cea *metodologică*; în contextul schimbărilor cu care se confruntă şi se va confrunta în

viitor individul uman, şcoala nu se poate limita la vehicularea unor conţinuturi abstracte şi inutile, ci îşi propune să-l ajute pe elev să-şi însuşească metodologia învăţării şi să-şi construiască un stil de viaţă intelectuală. A învăţa să înveţi devine obiectivul fundamental al educaţiei, în general, al celei intelectuale, în particular. Acest obiectiv orientează actul din ce în ce mai complex al selecţiei, structurării şi vehiculării conţinuturilor educaţiei.

III.1.1. *Rolul cunoştinţelor în formarea intelectuală*

Situate când pe primul, când pe ultimul loc în topul priorităţilor acţiunilor formative, cunoştinţele au încă un statut neclar şi controversat. Într-o lume în care informaţia înseamnă putere, ar fi absurd să negăm importanţa cunoştinţelor în formarea intelectuală a fiinţei umane ; pe de altă parte, ar fi la fel de absurd să mai susţinem într-o eră a informaticii idealul cunoaşterii totale, mitul enciclopedismului. Problema care se pune este cea a alegerii, din universul în expansiune al informaţiilor, a cunoştinţelor cu valoare formativă. În acest sens, Mialaret (1991, p. 406) propune un „inventar" al tipurilor de cunoştinţe, de care trebuie să se ţină seama în determinarea conţinuturilor educaţiei :

- cunoştinţe de bază, indispensabile adaptării individului la condiţiile vieţii ;
- cunoştinţe funcţionale, care ajută la structurarea gândirii individului şi permit asociaţii, transferuri, aplicaţii ;
- cunoştinţe care, într-un anumit moment al învăţării, au un rol esenţial, totuşi temporar („cunoştinţe-trambulină" sau „cunoştinţe-catalizator") ;
- cunoştinţe care produc plăcerea de a cunoaşte, care atrag, focalizează atenţia ;
- cunoştinţe „sterile", care se închid în ele însele şi nu servesc la altceva decât la a încărca în mod inutil memoria.

În acest context, rolul pofesorului nu mai e de a transmite, simplu, cunoştinţe ; acesta nu „transmite" şi nu „distribuie" cunoştinţe ; el comunică, antrenând întreaga personalitate a elevului în dobândirea cunoştinţelor de bază şi funcţionale.

Demersurile cognitiviste asupra învăţării au arătat că învăţarea în profunzime pune în joc atât activităţi mnezice, vizând prelucrarea şi recuperarea informaţiilor, cât şi activităţi intelectuale vizând capacitatea de abstractizare, de inferenţă, de punere în relaţie, de construire de ipoteze, de verificare a acestora şi interpretare a rezultatelor (Vezin, 1986, p. 198).

III.1.2. *Semnificaţia cercetărilor de psihologie genetică pentru educaţia intelectuală*

Cercetările lui Piaget în domeniul epistemologiei şi psihologiei genetice au influenţat studiile asupra educaţiei, în special asupra educaţiei intelectuale. Piaget nu s-a angajat în cercetări directe asupra învăţământului şi educaţiei, dar concluziile cercetărilor lui au determinat elaborarea teoriilor educative constructiviste. Cercetătorii în domeniul educaţiei au reţinut, în principal, două aspecte fundamentale ale teoriei piagetiene : unul vizând câmpul interacţiunilor în care subiectul îşi construieşte cunoaşterea şi se dezvoltă în procesul autoreglării şi adaptării la mediu, celălalt vizând stadiile dezvoltării copilului.

Inspirându-se din concepţia stadială a lui Piaget, J. Bruner a elaborat o teorie a educaţiei intelectuale fundamentată psihologic şi epistemologic : educaţia intelectuală a

copilului se realizează în funcţie de modalitatea de reprezentare a realităţii care-l caracterizează pe o anumită treaptă a evoluţiei:

- *modalitatea enactivă sau prin acţiune*, prima care se manifestă din punct de vedere ontogenetic;
- *modalitatea iconică*, permiţând traducerea achiziţiilor enactive, organizate succesiv, serial, temporal în forma simultaneizată a imaginii;
- *modalitatea simbolică*, dominantă odată cu dezvoltarea limbajului şi transformarea lui în instrument şi chiar formă de cunoaştere (1970, pp. 10-11).

Bruner compară dezvoltarea intelectuală cu o scară, sugerând că fiecare etapă preia şi pune în valoare achiziţiile etapei precedente. Profesorul trebuie să cunoască modalitatea în care copilul îşi reprezintă şi-şi explică realitatea, deoarece sarcina lui este de a traduce „structura unui obiect în modul în care copilul priveşte lucrurile înconjurătoare". El emite o ipoteză foarte îndrăzneaţă, considerată „esenţială pentru întocmirea programelor de învăţământ": „... oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învăţământ într-o formă intelectuală adecvată" (1970, p. 59).

? Întrebare
Consideraţi plauzibilă ipoteza lui Bruner? Argumentaţi răspunsul!

Efecte remarcabile asupra teoriei educaţiei intelectuale a avut şi conceptul piagetian de *adaptare*. Precizând dubla natură – biologică şi logică – a inteligenţei, Piaget (1965, p. 60) o defineşte drept forma de echilibru spre care tind toate structurile, echilibru între acţiunea organismului asupra mediului înconjurător (*asimilare*) şi acţiunea mediului asupra organismului (*acomodare*).

Preluând de la Piaget conceptul de *inteligenţă adaptativă* şi transformându-l în principiu al educaţiei intelectuale, R. Hubert susţine că nu numai corpul, ci şi inteligenţa se dezvoltă graţie schimburilor sale cu mediul, numai că mediul inteligenţei nu este doar mediul fizic, ci şi mediul social şi chiar transsocial al raţionalităţii. Adaptarea la acest mediu complex (fizic, social, raţional-spiritual) se face prin cunoaştere, care presupune asimilare şi acomodare (1965, p. 340).

Cele trei dimensiuni ale realităţii sunt convertite de Hubert în obiective ale formării intelectuale:

- adaptarea la obiectivitate: copilul nu se naşte cu sentimentul obiectivităţii lumii exterioare; sentimentul adevărului, al coexistenţei obiective a fenomenelor şi legilor ce guvernează realitatea trebuie format prin educaţie;
- adaptarea la societate: raţionalizarea omului începe cu socializarea;
- adaptarea la spiritualitate: cel mai complex dintre obiective.

III.1.3. *Obiective ale educaţiei intelectuale*

Educaţia intelectuală îşi propune *maturizarea intelectuală a individului*, adică *dobândirea concomitentă a cunoştinţelor de bază şi funcţionale*, care să-i permită integrarea într-o formă de viaţă spirituală *şi a metodei de învăţare*, care să-i confere autonomie, putere de

adaptare la diverse contexte de viaţă, precum şi capacitatea de a lua decizii importante şi a determina schimbări pozitive în mediul în care trăieşte.

Nu putem separa, practic, în procesul formării intelectuale a copilului, momentul însuşirii cunoştinţelor de cel al dobândirii metodei de învăţare sau al formării atitudinilor pozitive faţă de cunoaştere. Transpar, însă, în demersul concret al formării intelectuale, anumite accente care ţin de concepţia pedagogică a celui care are rolul esenţial pe acest complicat traseu: profesorul. Secolul XX a excelat în afirmarea punctului de vedere formativist asupra învăţării, accentuând importanţa formării atitudinilor faţă de cunoaştere şi a dobândirii metodei de învăţare. Însuşirea de cunoştinţe este subordonată acestor două obiective esenţiale. Pe de altă parte, oricine pune problema priorităţilor în formarea intelectuală trebuie să recunoască totuşi că nici atitudinile şi nici metoda de învăţare nu se dobândesc pe un teren gol, că un minimum de cunoştinţe de bază şi operaţionale constituie punctul de plecare în orice efort de autonomizare intelectuală. În consecinţă, educaţia intelectuală urmăreşte realizarea următoarelor obiective:

- *însuşirea cunoştinţelor de bază şi a cunoştinţelor operaţionale*, care-i permit copilului să se descurce în situaţii de viaţă şi în situaţii de învăţare concrete. În măsura în care o cunoştinţă poate fi, în acelaşi timp, efectul şi cauza dezvoltării intelectuale, însuşirea ei are o reală importanţă psihopedagogică. „Anumite cunoştinţe instrumentale permit copilului şi adolescentului să descopere orizonturi noi şi să facă progrese importante; invers, dobândirea anumitor cunoştinţe nu este posibilă decât la un anumit nivel al dezvoltării intelectuale" (Mialaret, 1991, p. 504);
- *dezvoltarea şi perfecţionarea proceselor de cunoaştere*: percepţii, reprezentări, atenţie, memorie, gândire, limbaj, imaginaţie;
- *formarea deprinderilor şi capacităţilor intelectuale*: deprinderi elementare (scris, citit, socotit), capacitatea de identificare şi utilizare a surselor de informare, întocmirea de fişe, rezumate, sinteze, utilizarea computerului etc.;
- *însuşirea normelor de igienă a activităţii intelectuale* vădind, prin respectarea lor, înţelegerea posibilităţilor individuale de cunoaştere, a legităţilor psihologice şi a condiţionărilor bio-fiziologice ale proceselor cognitive. Rolul lor este de a preveni surmenajul, de a contribui la întreţinerea energiei intelectuale şi la înţelegerea naturii şi a condiţionărilor actului de cunoaştere. Formarea deprinderilor şi priceperilor intelectuale şi însuşirea normelor de igienă a activităţii intelectuale sunt esenţiale pentru *conturarea metodei de învăţare* şi *definirea stilului individual al activităţii intelectuale* a elevului;
- *cultivarea sentimentelor intelectuale şi dezvoltarea motivaţiei bazate pe impulsul cognitiv sau trebuinţa de cunoaştere*; realizarea acestui obiectiv asigură continuitatea şi temeinicia învăţării pe parcursul întregii vieţi.

III.2. Educaţia morală

III.2.1. *Etică – morală – educaţie morală*

Etica este o disciplină normativă, care are ca obiect de analiză şi interpretare ansamblul valorilor morale. Dacă etica este sau nu o ştiinţă e mai puţin important în contextul acestei teme; etica este, în orice caz, un *domeniu teoretic*, deci are „conotaţia unei rubrici academice şi, ca atare, poate face obiectul unei profesionalizări savante" (Pleşu,

1988, p. 14). Dar specialistul în etică, precizează mai departe A. Pleşu, nu are în mod necesar competenţă morală ; competenţa etică nu este o garanţie a competenţei morale, aşa cum cunoaşterea binelui nu oferă totdeauna garanţia făptuirii binelui. *Competenţa etică stă sub semnul cunoaşterii, competenţa morală stă sub semnul trăirii şi al făptuirii.*

Omul *nu se naşte* ca fiinţă morală, ci *devine*, iar maniera în care devine depinde esenţial de educaţia pe care o primeşte. Educaţia morală urmăreşte interiorizarea normelor, regulilor, valorilor morale şi implică nu doar o dimensiune cognitivă, ci şi o dimensiune afectivă şi una practică, acţională, în contextul căreia un rol important îl ocupă voinţa. Pedagogul francez René Hubert consideră că educaţia morală este, în ultimă instanţă, *o educaţie a voinţei*, adică a ceea ce este mai profund subiectiv în fiinţa umană.

În pedagogia românească, G.G. Antonescu a arătat un interes deosebit pentru educaţia morală a preadolescenţilor şi a adolescenţilor. Pedagogul român consideră că problema fundamentală în educaţia morală, ca şi în cea religioasă, poate fi formulată astfel (1972) :

Cum se poate crea la elev disciplina morală ?

Cum putem întări puterea de rezistenţă la tentaţii ?

G.G. Antonescu spune că există o însuşire superioară a sufletului omenesc, pe care o găsim la orice om normal, într-o măsură mai mare sau mai mică : *eroismul moral* sau puterea pe care o avem fiecare dintre noi de a ne învinge pe noi înşine. Eroismul moral nu se referă deci la fapte uriaşe, ci la faptele mărunte ale vieţii de zi cu zi. Acest eroism trebuie identificat şi cultivat de către educator, dar, înainte de a-l cultiva, trebuie să-l fi trăit el însuşi, pentru că „un om care nu are nimic sfânt, care n-a luptat pentru un ideal nu poate fi educatorul care să cultive acest eroism în sufletul copiilor" (1972).

> **? Întrebări**
> Poate fi învăţată morala separat, aşa cum se învaţă matematica sau altă ştiinţă?
> Cine poate şi cine trebuie să fie profesor de morală?

O. Reboul (1992) consideră că a discerne adevărul de fals, realul de iluzoriu, a fi stăpânul propriilor dorinţe, credinţe, pasiuni, a fi onest, a-l respecta pe celălalt, toate acestea se învaţă jucând fotbal, rezolvând o problemă, traducând un text, observând o reacţie chimică etc. A preda morala separat, spune filosoful şi pedagogul francez, înseamnă a face din ea o realitate în afara vieţii, o „virtute de duminică". De aici, aspectul solemn şi uşor ridicol al cursurilor şi discursurilor de morală.

III.2.2. *Obiective ale educaţiei morale*

Educaţia morală, ca proces de formare a profilului moral al personalităţii, urmăreşte :

- formarea conştiinţei morale ;
- formarea conduitei morale şi a trăsăturilor morale de caracter.

Lalande (1968) defineşte conştiinţa morală drept acea proprietate a spiritului de a afirma judecăţi normative spontane şi imediate cu privire la valoarea morală a anumitor

acte determinate. Când această conştiinţă se aplică actelor viitoare ale agentului, primeşte forma unei „voci" care comandă sau interzice ; când se aplică actelor trecute, se traduce prin sentimente de bucurie (satisfacţie) sau durere (remuşcare). Filosoful personalist G. Madinier consideră fericită alegerea termenului *voce* pentru explicarea conştiinţei morale, deoarece semnifică, deopotrivă, subiectivitatea şi obiectivitatea conştiinţei (vocea este, în acelaşi timp, în noi şi în afara noastră) ; legea morală este, în acelaşi timp, imanentă şi transcendentă şi manifestă autonomia şi eteronomia fiinţei umane.

Conduita morală reprezintă o manieră de a ne comporta, în bine sau în rău, acţiunea umană, condusă mintal şi reglată de conştiinţa morală, care uneşte organic faptele psihice cu faptele de comportament. Conduita morală este criteriul principal de apreciere a valorii morale a fiinţei umane.

Formarea conştiinţei morale implică trei componente :

- *componenta cognitivă* : însuşirea normelor şi a valorilor morale ;
- *componenta afectivă* : adeziunea la norme, reguli, valori ;
- *componenta volitivă* sau *acţională* : atitudini faţă de norme, reguli, valori morale.

În consecinţă, obiectivele educaţionale subsumate formării conştiinţei morale sunt :

- *formarea reprezentărilor, noţiunilor şi însuşirea teoriilor referitoare la normele morale existente şi la evoluţia lor*. Reprezentările morale constituie reflectări intuitive ale caracteristicilor unui complex de situaţii şi fapte morale concrete, pe care copilul le-a perceput anterior. De la reprezentări morale se trece, treptat, printr-un proces de generalizare şi abstractizare, la noţiuni morale, care permit înţelegerea şi însuşirea critică a concepţiilor morale, argumentarea unor puncte de vedere asupra binelui.
- *formarea sentimentelor morale*. Sentimentul moral constituie mobilul interior al actului moral şi se reflectă în starea de echilibru dintre individ şi norma morală ; este expresia asumării normei morale ca normă dezirabilă şi indică gradul de acceptare a normelor, măsura în care individul le simte, le trăieşte şi se identifică cu ele (Nicola, 1996, p. 215).
- *formarea convingerilor morale*. Acestea sunt rezultatul interiorizării şi integrării cognitive, afective şi volitive a normelor ce dau conţinut moralei în structura psihică a persoanei (Grigoraş, Stan, 1994, p. 75). Convingerile constituie nucleul conştiinţei morale, adevărate „trebuinţe spirituale" de comportare morală (Nicola, 1996, p. 216). Formarea convingerilor morale constituie premisa fundamentală a autonomizării vieţii morale a individului.

Obiectivele educaţionale subsumate formării conduitei morale sunt :

- *formarea deprinderilor morale* (componente automatizate ale conduitei morale, care se formează prin exerciţiu) ;
- *formarea obişnuinţelor morale* (obişnuinţele sunt deprinderi interiorizate, puternic înrădăcinate, definitorii pentru conduita umană ; sunt resimţite ca trebuinţe interne) ;
- *formarea capacităţii de a săvârşi mari acte morale*. Acestea depăşesc nivelul deprinderilor şi obişnuinţelor morale, deoarece presupun trecerea de la un comportament moral automatizat la unul bazat pe raţiune (Roman, 1978) şi pe capacitatea de renunţare la sine (Moise, Cozma, 1996, p. 138).

Succesul în educaţia morală depinde de viziunea care determină inţierea şi dezvoltarea unor demersuri concrete. Toate metodele didactice pot fi adaptate specificului educaţiei morale: expunerea (povestirea, explicaţia, prelegerea), conversaţia, dezbaterea, exerciţiul etc. Cele mai multe dintre metode conduc la sensibilizarea elevului în raport cu problemele educaţiei morale, dar nu duc, automat, la acte morale. Uneori, prost concepute şi inoportun concretizate, metode precum prelegerea, explicaţia morală, conferinţa etică etc. pot conduce la reacţii negative, de respingere a moralei. Eficienţa acestor metode constă în stimularea preocupării etice, iar cel ce recurge la ele trebuie să fie conştient de posibilităţile, dar şi de limitele lor. Esenţiale pentru educaţia morală rămân *exerciţiul moral*, care implică *actul moral* şi *exemplul moral* al educatorului.

III.3. Educaţia religioasă

Departe de a fi un fenomen depăşit în evoluţia spiritului uman, religia este „locul" întregirii spirituale, iar educaţia religioasă – calea fundamentală a evoluţiei noastre spirituale. Finalitatea ei constă în formarea fiinţei spirituale, capabilă să înţeleagă sensul profund al lumii şi să se înţeleagă pe sine. Educaţia religioasă este „o educaţie preocupată să ajute omul să devină el însuşi şi să-şi împlinească destinul său" (Hubert, 1965, p. 456). C. Cucoş (2006) sistematizează cele mai importante argumente în favoarea realizării educaţiei religioase în şcoală:

- argumentul cultural: religia este un domeniu al cunoaşterii prin care ne putem deschide către experienţe culturale diverse;
- argumentul psihologic: religia invită la autocunoaştere, la descoperirea şi dezvoltarea unor sentimente umane înalte;
- argumentul etic: orice religie se bazează pe un nucleu de valori morale şi contribuie la interiorizarea acestora;
- argumentul sociologic: valorile religioase contribuie la dezvoltarea sentimentului solidarităţii, al apartenenţei la o comunitate;
- argumentul istoric: religia şi biserica sunt profund implicate în marile evenimente istorice;
- argumentul ecumenic: dialogul interconfesional nu e posibil fără o bună cunoaştere a religiei proprii şi a altor religii sau confesiuni;
- argumentul teologic: realizarea educaţiei religioase în şcoală contribuie la dezvoltarea credinţei şi la interiorizarea valorilor religioase;
- argumentul pedagogic: educaţia religioasă răspunde unei nevoi de formare umană şi este o componentă importantă a educaţiei integrale.

Temă de rezolvat

Analizaţi raportul dintre educaţia religioasă şi celelalte componente ale educaţiei (intelectuală, morală, estetică etc.).

III.3.1. *Obiective ale educaţiei religioase*

Obiectivele educaţiei religioase sunt strâns legate de cele ale educaţiei intelectuale, morale, estetice sau fizice. A descoperi frumosul din lucruri, a descoperi fiinţa umană prin ceea ce este şi nu doar prin felul în care se manifestă, a descoperi noutatea şi misterul în tot ceea ce ne înconjoară etc. sunt doar câteva dintre obiectivele educaţiei religioase care confirmă această idee. Omul religios este omul deschis cunoaşterii, sensibil şi receptiv la valorile spiritului. Religia este, înainte de toate, un mod de viaţă, un mod de a trăi. De aceea, educaţia religioasă este o adevărată iniţiere în viaţă; iniţierea presupune un drum lung, de la cunoaştere la trăire. În acest context, putem identifica următoarele finalităţi ale educaţiei religioase:

- însuşirea de cunoştinţe de istoria şi filosofia religiei, sociologia fenomenului religios, psihologia omului religios etc.;
- formarea conştiinţei religiozităţii, care se distinge de conştiinţa religioasă. Religiozitatea este o dimensiune spirituală care transcende spaţiul unei culturi determinate şi al unei singure religii. Omul cu conştiinţa religiozităţii înţelege că posibilităţile evoluţiei spirituale sunt multiple, după cum multiple sunt şi manifestările spiritului; multitudinea experienţelor religioase ascunde însă o unitate de profunzime: „nu diversitatea nesfârşită a experienţelor religioase" interesează în primul rând, ci „elementele lor de unitate", pentru că acelaşi act misterios se împlineşte în „manifestarea sacrului într-un obiect oarecare, o piatră sau un copac, şi hierofania supremă care este pentru creştini întruparea lui Dumnezeu în Iisus Hristos" (Eliade, 1992);
- formarea unor atitudini spirituale, care sunt „efecte" ale educaţiei religioase în planul profund al spiritualităţii fiinţei, reflectate în faptele de viaţă din orice domeniu, şi nu doar din sfera religiei. Atitudinea spirituală este dovada existenţei unei structuri a religiozităţii, ca structură constitutivă a fiinţei care o manifestă. Atitudinile spirituale depăşesc sfera normelor morale ale unei religii; ele sunt atitudini creatoare în sensul că, prin tot ceea ce făptuieşte, individul are conştiinţa manifestării puterii sacrului. Chiar actul de a percepe un obiect stă sub semnul manifestării sacrului, devenind, prin trăire, prin atitudine, fapt de viaţă spirituală.

III.3.2. *Principii specifice educaţiei religioase*

Specificul educaţiei religioase, finalitatea şi obiectivele pe care şi le propune implică respectarea, în procesul practic al realizării ei, alături de principiile comune întregului proces educativ, a unor principii specifice:

- *principiul unităţii fundamentale a spiritului*, care fundamentează şi face posibilă înţelegerea şi respectul diversităţii doctrinelor confesionale. Diversitatea se manifestă la nivelul formelor de viaţă religioasă, dar semnificaţia fiecărei experienţe religioase poate fi înţeleasă numai prin raportare la unitatea de esenţă a spiritului;
- *principiul toleranţei religioase*: libertatea individului de a alege trebuie să fie deplină; educaţia religioasă presupune toleranţă şi respect faţă de valorile oricărei religii;
- *principiul neutralităţii confesionale*: educaţia religioasă nu este educaţia individului pentru o religie, împotriva altor religii. R. Hubert consideră că problema educaţiei

religioase se pune „în afara oricărei doctrine confesionale", că „neutralitatea educaţiei publice în raport cu confesiunile este legea timpurilor noastre" (1965, p. 448).

Activitate
Comentaţi posibilitatea şi limitele respectării principiului neutralităţii în contextul educaţiei religioase în şcoală.

Educaţia religioasă constituie un răspuns la preocupările religioase ale individului, pe măsura dezvoltării sale psihice, a capacităţii lui de a înţelege, şi nu impunerea unui sistem de valori ţinând de o anumită doctrină religioasă.

III.4. Educaţia estetică

Educaţia şi arta se află într-o relaţie esenţială, de reciprocitate institutivă:

- educaţia a fost şi este definită ca artă;
- arta este o sursă a cunoaşterii didactice ;
- arta are, prin natura şi conţinutul ei, finalitate educativă.

Existenţa noastră cotidiană este impregnată de estetic; arta contemporană ne-a găsit însă prea puţin pregătiţi pentru a-i recepta mesajul. În consecinţă, educaţia, în principal, educaţia şcolară trebuie să-şi asume o mai mare responsabilitate în dezvoltarea receptivităţii estetice, în formarea personalităţii estetice.

? Întrebări
Există o criză a valorilor în societatea contemporană?
Cum explicaţi ideea crizei artei contemporane?

III.4.1. *Educaţia şi arta contemporane*

Şi în arte, ca şi în ştiinţe, modelul clasic, tradiţional, fără a-şi pierde grandoarea şi valoarea exemplară, nu-şi poate asuma autoritatea absolută şi nu mai poate exprima tot ceea ce omul de astăzi gândeşte, simte, voieşte. Şi în arte se produc inversiuni copernicene. Atribuind prioritate artei în raport cu viaţa, scriitorul O. Wilde apără ideea autonomiei esteticului, arătând că nu arta imită natura, viaţa, ci invers, viaţa imită arta, destinul nostru fiind marcat de întâlnirile cu arta (împlinim destinul personajelor care trec din literatură, film, teatru etc. în viaţa, chiar în fiinţa noastră, ne „contaminăm de idei şi pasiuni care nu ne mai părăsesc toată viaţa" etc.).

? Întrebări
Cum apreciaţi ideea că „viaţa imită arta" şi nu invers?
Care este semnificaţia pedagogică a acestei idei?

Estetica modernă a făcut trecerea de la obiectivismul estetic la subiectivismul estetic. Ea nu mai pleacă de la cercetarea formei obiectului estetic, ci de la *atitudinea subiectului care contemplă*. Th. Lipps a propus termenul *empatie* pentru a desemna acest nou înţeles al relaţiei dintre artist-creaţie-receptor. A empatiza înseamnă a simţi ceva în altul, spune Lipps (1987, p. 152). Preluat din teoria artei, termenul a căpătat conotaţii pedagogice, desemnând o relaţie educativă orientată spre copil, spre înţelegerea nevoilor şi intereselor lui reale.

În arta modernă e loc pentru privitor sau pentru cel care ascultă. Receptorul e în creaţie, potenţial, dar nu e cu adevărat decât în măsura în care e pregătit să-şi înţeleagă rostul. În consecinţă, receptarea artei moderne reclamă pregătire, iniţiere, educaţie. Van Gogh spune că arta nu e doar o creaţie a mâinilor omului, că „ţâşneşte dintr-un izvor mai adânc al sufletului nostru" ; arta presupune trăire, simţire, iar cunoaşterea artistică este o cunoaştere sensibilă, intuitivă. Educaţia artistică este calea pe care accedem la acest preţios izvor, este iniţiere într-un gen de comunicare aparte : comunicare sensibilă, intuitivă.

III.4.2. *Educaţie estetică – educaţie artistică*

Sfera esteticului este mai cuprinzătoare decât cea a artei, iar educaţia estetică nu se reduce la educaţia artistică. Frumosul, valoare estetică centrală, nu e doar artistic, ci şi natural sau comportamental (vizează relaţiile dintre oameni). Fiinţa noastră estetică se manifestă în raport cu toate aceste trei dimensiuni ale frumosului.

> **Activitate**
> Precizaţi raportul logic dintre educaţia estetică şi educaţia artistică.

III.4.3. *Obiectivele educaţiei estetice*

Literatura pedagogică identifică două categorii de obiective ale educaţiei estetice :

- *care vizează formarea capacităţii de a percepe şi de a aprecia valorile estetice.* Această categorie vizează în special două ipostaze ale raportării fiinţei umane la opera de artă :
  1. în calitate de *receptor*, „consumator" de artă ;
  2. în calitate de *interpret*, evaluator, critic de artă (dacă receptarea, îndeosebi a artei moderne, presupune participare, implicare, deci o dimensiune creativă, interpretarea artei implică această dimensiune la un nivel mai înalt, deoarece orice interpretare este, într-o anumită măsură, o recreare (de exemplu, traducerea unei poezii).
- *care vizează dezvoltarea capacităţii de a crea valori estetice*, deci ipostaza de *creator* de frumos.

În prima categorie includem :

- *identificarea şi cultivarea simţului estetic* sau a înclinaţiei naturale pentru frumos ;
- *formarea gustului estetic*, a capacităţii de a surprinde spontan frumosul, de a reacţiona spontan, printr-un sentiment de satifacţie sau insatisfacţie, faţă de obiectul estetic ;

- *formarea judecăţii estetice* sau a capacităţii de a delibera şi de a ierarhiza într-un câmp valoric, pe baza unor criterii, obiectele estetice ;
- *formarea atitudinii estetice*, ca trăsătură constantă de personalitate, ca modalitate de raportare a individului la lume.

A doua categorie vizează copiii cu aptitudini deosebite în diverse domenii ale esteticului. În cazul acestor copii, şcoala îşi propune :

- *identificarea şi cultivarea aptitudinilor estetice* ;
- *formarea deprinderilor şi abilităţilor* cerute de specificul creaţiei în diverse domenii ale artei ;
- *însuşirea tehnicilor* de exprimare artistică ;
- *cultivarea stilului individual, a originalităţii*.

III.4.4. *Principii specifice educaţiei estetice*

Realizarea educaţiei estetice presupune respectarea principiilor generale ale didacticii, dar şi respectarea unor principii specifice :

- *principiul educaţiei estetice pe baza valorilor autentice* : acest principiu cere respingerea pedagogiei kitschului, respingerea ideii că educaţia estetică presupune trecerea printr-o etapă „iniţiatică" a nonvalorii, a prostului gust ;
- *principiul receptării creatoare a valorilor estetice* : este valabil îndeosebi în contextul artei moderne, care lasă deschisă calea interpretărilor multiple, care invită la interpretare şi recreare din partea celui care priveşte sau ascultă, care-l implică pe receptor în „construirea" mesajului, un mesaj neîncheiat, neîmplinit, care nu preexistă, un mesaj pe cale să se contureze. Arta modernă este o artă deschisă, indeterminată semantic ; receptorul este acela care, prin participare la operă, deci la creaţie, îi dă acesteia o determinaţie, în funcţie de ceea ce este el ; cu atât mai necesară este, deci, educaţia estetică ;
- *principiul perceperii globale, unitare, a conţinutului şi formei obiectului estetic* : nici „artă pentru artă", nici „artă cu tendinţă", altfel spus, nici formă goală, nici conţinut fără formă estetică ; arta însăşi presupune armonie ;
- *principiul înţelegerii şi situării contextuale a fenomenului estetic* : mesajul operei se întregeşte în contextul istoric, social, cultural-ideologic etc. în care a fost creată.

III.5. Educaţia fizică

III.5.1. *Perspective asupra educaţiei fizice*

Putem desoperi mai multe accente sau nuanţe cu privire la rolul şi funcţiile educaţiei fizice ; *după criteriul funcţiei dominante*, am putea identifica mai multe perspective asupra educaţiei fizice :

- **biomedicală** : în Antichitatea greacă, Hipocrate, Esculap şi Pitagora recomandau exerciţiile fizice ca mijloc profilactic sau terapeutic pentru diverse afecţiuni. Educaţia fizică oferă o bază pentru sănătatea fizică şi mentală a individului, iar practica educaţiei fizice trebuie să ţină seama de factorii şi legile care guvernează procesele de creştere şi de dezvoltare. Perspectiva biomedicală subliniază funcţia terapeutică a

educaţiei fizice, considerând că practica exerciţiilor fizice poate contribui la tratarea şi, mai ales, la prevenirea unor boli ;

- **socioculturală** : educaţia fizică joacă un rol important în integrarea socială a individului ; ea nu e numai o parte componentă a educaţiei generale, ci şi un capitol important din cultura omenirii ; nu este o disciplină nouă sau trecătoare, ci o prezenţă în viaţa omului dintotdeauna, care dă expresie unei mentalităţi, unui stil de viaţă, unui model sociocultural. Apariţia şi evoluţia exerciţiilor fizice sunt condiţionate social, sunt produsul evoluţiei mediului sociocultural, iar statutul educaţiei fizice a variat în funcţie de acest context. Educaţia fizică şi sportul, subliniază C. Kiriţescu (1964), constituie mijloace importante pentru atingerea unui scop pe care nici o altă activitate omenească nu reuşeşte să-l realizeze în plan social : acela de a aduna laolaltă pentru a se întrece în competiţii sportive oameni de pe tot globul pământesc, indiferent de rasă, religie, culoare politică, limbă vorbită, cultură, pentru a respecta aceleaşi reguli şi a se înţelege într-un singur limbaj, cel al sportului. Sporturile contribuie, astfel, la dezvoltarea sentimentului de solidaritate umană, de comuniune, cultivând respectul şi toleranţa ;
- **estetică** : perspectiva estetică se situează în prelungirea celei socioculturale şi este centrată pe ideea de armonie : educaţia fizică are drept scop dezvoltarea armonioasă, realizarea echilibrului psihofizic, frumuseţea fizică şi spirituală. Originea acestei abordări se află în modelul antic atenian, care a consacrat idealul de armonie şi perfecţiune a fiinţei umane. Un exerciţiu de gimnastică, precizează Văideanu şi Bârsănescu (1961), nu e doar un prilej de întrebuinţare a muşchilor, ci îndeplineşte multiple funcţii educative ; una dintre acestea este pregătirea pentru frumos ;
- **psihologică** : educaţia fizică are un rol important în dezvoltarea integrală a personalităţii şi realizarea echilibrului biopsihic. I. Nicola (1996) analizează principalele contribuţii ale educaţiei fizice la dezvoltarea proceselor psihice cognitive, afective şi volitive şi la formarea trăsăturilor personalităţii. Activitatea fizică este tot mai mult considerată un mijloc de revigorare psihică, de refacere a energiei psihice, de restabilire a unei tonalităţi afective pozitive, a confortului interior necesar unei vieţi psihice echilibrate.

III.5.2. *Obiective ale educaţiei fizice*

Educaţia fizică are trei componente de bază : biologică, psihologică şi socială, şi, prin urmare, trei finalităţi :

- creşterea şi dezvoltarea fizică echilibrată ;
- realizarea echilibrului psihofizic ;
- integrarea socială a individului.

În consecinţă, printre obiectivele educaţiei fizice se regăsesc :

- stimularea procesului de creştere şi realizarea dezvoltării fizice armonioase ;
- prevenirea instalării unor atitudini fizice deficiente, formarea şi menţinerea atitudinii corecte a corpului ;
- dezvoltarea calităţilor motrice de bază : forţă, viteză, rezistenţă, îndemânare, mobilitate şi supleţe ;

- formarea şi perfecţionarea deprinderilor motrice de bază şi aplicative, dezvoltarea capacităţii de a le valorifica în diverse activităţi socioprofesionale;
- însuşirea de cunoştinţe necesare dezvoltării capacităţii de a înţelege necesitatea practicării exerciţiilor fizice;
- întărirea stării de sănătate a elevilor şi prevenirea apariţiei unor boli;
- creşterea rezistenţei organismului la factorii de mediu;
- educarea esteticii corporale şi a expresivităţii mişcărilor;
- dezvoltarea unor însuşiri şi sentimente morale: spiritul de echipă, sentimentul de solidaritate, de comuniune, curajul, spiritul de iniţiativă, respectul, toleranţa etc.

Temă de rezolvat
Pe baza informaţiilor prezentate până acum, analizaţi relaţia dintre educaţia fizică, educaţia morală, educaţia estetică şi educaţia intelectuală.

III.6. Educaţia tehnologică

III.6.1. *Rolul tehnologiei în cultura contemporană. Dimensiunea tehnologică a formării profesionale*

Paradigma de viaţă a omului contemporan este marcată profund de revoluţia tehnologică. Viaţa de familie, activitatea profesională, modul nostru de afirmare spirituală, stilul de viaţă al omului contemporan sunt determinate în mod esenţial de progresul tehnologiei. Cultura şi civilizaţia contemporană şi-au asumat definitiv dimensiunea tehnologică. A fi format pentru o profesie, a fi format pentru viaţă înseamnă astăzi a fi pregătit să te integrezi într-un univers tehnologic în expansiune, un univers în care multe dintre limitele şi blocajele comunicării dispar şi care creează cel puţin aparenţa că totul devine posibil, ceea ce pune problema unei analize etice a progresului tehnologic şi constituie un argument în plus pentru educaţia tehnologică. M. Bunge (1984) justifică necesitatea unui control moral şi social al tehnologiei, deci a tehnoeticii, plecând de la premisa că tehnologia are un fundament epistemologic interpretabil în sensuri diferite, chiar opuse. Educaţia tehnologică nu-şi propune doar formarea unor deprinderi şi abilităţi de ordin tehnic, ci şi dezvoltarea unei conştiinţe a progresului tehnic, care are o pronunţată componentă morală. Concluzia firească a tehnoeticii şi a educaţiei tehnologice este aceea că progresul tehnologic nu dezumanizează în mod necesar. Singura atitudine înţeleaptă este aceea de a ne pregăti să trăim într-o civilizaţie tehnologică şi spirituală deopotrivă; acesta este, printre altele, rolul educaţiei tehnologice.

Tehnologia este o componentă importantă a culturii contemporane, care interacţionează puternic cu toate celelalte. Conceptul de *cultură generală* a evoluat din perspectiva evoluţiilor înregistrate în sfera tehnicii şi a tehnologiei; încă din deceniul al şaselea al secolului XX, experţii UNESCO în probleme de educaţie propuneau o operaţionalizare a conceptului de *cultură generală* care include evoluţiile din domeniul tehnicii şi al tehnologiei. Consfătuirea de la Hamburg a experţilor UNESCO în materie de educaţie, preocupată de conturarea conceptului de *cultură generală* şi impactul acestui

concept asupra problematicii educaţiei, include următoarele elemente în sfera culturii generale :

- cunoaşterea ştiinţifică a naturii şi omului, ca bază pentru înţelegerea omului în contextul naturii şi a relaţiei om-natură ;
- cunoaşterea istoriei şi a ştiinţelor sociale, pentru înţelegerea evoluţiei societăţii, a mentalităţilor şi pentru înţelegerea problemelor epocii noastre ;
- cunoaşterea limbii naţionale şi a cel puţin două limbi de mare circulaţie, ca instrumente de comunicare absolut necesare omului modern ;
- cunoaşterea matematicii, ca limbaj universal ce permite sintetizarea şi comunicarea experienţei umane (matematica este prezentă în toate domeniile vieţii şi ale cercetării) ;
- cunoaşterea diverselor forme de expresie artistică şi înţelegerea sensului profund al relaţiei artă-viaţă ;
- *cunoaşterea tehnicii şi a tehnologiei*, civilizaţia viitorului anunţându-se ca o civilizaţie tehnică. Cultura tehnologică presupune cunoştinţe şi deprinderi tehnologice, absolut necesare omului pentru a beneficia de progresul tehnic, dar şi a unor atitudini raţionale în raport cu aplicarea (limitele aplicării) progresului tehnic în diverse domenii ale vieţii.

Includerea culturii tehnologice în cultura generală constituie un argument puternic în favoarea educaţiei tehnologice şi relevă relaţia strânsă dintre educaţia tehnologică şi cea intelectuală. G. Văideanu apreciază că tehnologia face parte din cultura generală şi trebuie să pătrundă în învăţământul obligatoriu ca disciplină cu *funcţie culturală, formativă şi orientativă*. Una dintre sarcinile fundamentale ale educaţiei generale este aceea de a le furniza elevilor cunoştinţele ştiinţifice şi tehnologice necesare exercitării diverselor profesiuni ; nu e vorba însă numai despre însuşirea unor priceperi de muncă, ci şi despre o viziune globală asupra tehnologiei şi ştiinţei, despre *formarea unei culturi tehnologice şi ştiinţifice* (1988, pp. 88-89). Se vorbeşte, în acelaşi context, despre o lărgire a semanticii alfabetizării : dacă alfabetizarea tradiţională înseamnă învăţarea cititului şi a scrisului (şi mai constituie un deziderat !), „cea de-a doua alfabetizare, pe care omenirea va trebui s-o realizeze în următoarele decenii, este alfabetizarea computaţională, învăţarea dialogului cu calculatorul" (1988, p. 281).

Putem sintetiza următoarele argumente identificate în favoarea realizării educaţiei tehnologice în şcoală :

1. *argumentul ontic* : tehnica face parte din viaţa noastră ; stilul de viaţă al omului contemporan se defineşte şi se afirmă şi în raport cu tehnica şi valorile tehnologiei ; civilizaţia contemporană este profund marcată de tehnică ;
2. *argumente de ordin etic* : este necesară o valorizare etică a progresului tehnologic şi dezvoltarea unei conştiinţe a progresului tehnic, pentru a preveni consecinţele aplicării premature sau fără discernământ a rezultatelor cercetării tehnologice ;
3. *argumente de natură intelectuală* : cultura tehnică şi tehnologică este o parte importantă a culturii generale. Sensul formării intelectuale, chiar al alfabetizării, s-a schimbat esenţial ca urmare a progreselor tehnice şi tehnologice şi a integrării acestor progrese în contextul educaţiei şcolare, atât la nivelul conţinuturilor educaţiei, cât şi la nivelul metodologiei predării şi evaluării. A fi format din punct de vedere intelectual implică

şi asumarea unei culturi tehnologice, precum şi stăpânirea unor priceperi şi a unor capacităţi de natură tehnică ce definesc astăzi stilul de viaţă intelectuală;
4. *argumente de ordin pragmatic/profesional*: atât timp cât şcoala îşi asumă responsabilităţi în materie de orientare şi formare profesională, nu va putea ignora evoluţiile, chiar revoluţia produsă în lumea profesiunilor prin asumarea progreselor tehnicii.

III.6.2. *Finalităţi ale educaţiei tehnologice*

Educaţia tehnologică urmăreşte:
- *formarea unei culturi tehnologice*, care presupune depăşirea simplei asimilări de cunoştinţe. O cultură tehnologică autentică oferă *o viziune globală asupra evoluţiei*, asupra sensului evoluţiei în cele mai diverse domenii ale vieţii, de la viaţa de familie, la ştiinţă şi artă, şi *o conştiinţă a progresului tehnic*, o abordare responsabilă a rolului tehnicii în determinarea sensului evoluţiei;
- *formarea unor atitudini specifice şi a capacităţii de a evalua consecinţele aplicării rezultatelor cercetării tehnologice* în diverse domenii ale cunoaşterii şi ale vieţii şi perspectivele pe care cercetarea tehnologică le deschide asupra acestor domenii. Formarea unei atitudini pertinente faţă de ştiinţă şi tehnologie, apreciază G. Văideanu, „se impune ca antidot al unor erori sau comportamente nedorite: acceptarea fără discernământ a tuturor aplicaţiilor ştiinţei sau, la polul opus, specularea neîncrederii oamenilor şi transformarea ei în ostilitate faţă de ştiinţă (...)" (1988, p. 92).

Pedagogul francez H. Dieuzeide vorbeşte chiar despre presiunea exercitată de tehnologie asupra obiectivelor şi conţinuturilor didactice şi defineşte în acest context sensul noii alfabetizări: alfabetizarea tehnologică: „Competiţie sau integrare? Refuz sau acceptare? Copilul care învaţă trebuie călăuzit dincolo de teritoriile magicului şi ale ludicului pentru a fi cât mai bine înarmat spiritualiceşte în faţa universului tehnologic... Noua alfabetizare tehnologică nu este lineară: ea presupune combinarea mijloacelor şi diversificarea procedeelor... Să afirmăm valorile autentice, ireductibile. Să găsim modalităţi de a forma fără a alinia sau aliena, astfel încât omul anului 2000 să nu fie nici un infirm sprijinit de tot felul de proteze, nici prizonierul fără speranţă al tehnicilor; el trebuie să fie un om liber" (H. Dieuzeide, *L'école et la pression du milieu technologique*, Document UNESCO, 1983, *apud* Văideanu, 1988, pp. 92-93).

Temă de rezolvat
Analizaţi rolul educaţiei tehnologice în orientarea şi pregătirea profesională a tinerilor.

***

Gama dimensiunilor formării personalităţii se îmbogăţeşte şi se modifică în raport cu valorile noi, prioritare, ale societăţii contemporane: pace şi cooperare, toleranţă, participare şi democraţie, comunicare şi mass-media, schimbare şi dezvoltare etc. Despre noile forme de educaţie (noi componente sau noi tipuri de conţinuturi ale educaţiei) vom discuta într-un alt capitol, când vom situa educaţia în contextul provocărilor lumii contemporane.

Bibliografie

Antonescu, G.G., 1972, *Educaţie şi cultură*, EDP, Bucureşti.
Bachelard, G., 1938, *La formation de l'ésprit scientifique*, Libraire Philosophique J. Vrin, Paris.
Bârsănescu, Şt., *Curs de pedagogie generală predat în anii 1933-1934 şi 1934-1935*.
Bruner, J., 1970, *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Bunge, M., 1984, *Ştiinţă şi filosofie*, Editura Politică, Bucureşti.
Cucoş, C., 2006, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Durkheim, E., 1980, *Educaţie şi sociologie*, EDP, Bucureşti.
Eliade, M., 1992, *Sacrul şi profanul*, Editura Humanitas, Bucureşti.
Grigoraş, I., Stan, L., 1994, „Educaţia moral-civică (Formarea moralităţii şi civismului)", în Neculau, A.; Cozma, T., *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Hubert, R., 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
Lalande, E., 1968, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, PUF, Paris.
Landsheere, V., 1992, *L'éducation et la formation. Science et pratique*, PUF, Paris.
Lipps, Th., 1987, *Estetica. Bazele esteticii*, vol. I, Meridiane, Bucureşti.
Mialaret, G., 1985, *Introduction aux sciences de l'éducation*, UNESCO, Geneva.
Mialaret, G., 1991, *Les sciences de l'éducation*, ed. a V-a, PUF, Paris.
Mialaret, G., 1991, *Pédagogie générale*, PUF, Paris.
Moise, C.; Cozma, T., 1996, *Reconstrucţie pedagogică*, Editura Ankarom, Iaşi.
Momanu, M., 2002, *Introducere în teoria educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.
Nicola, I., 1996, *Tratat de pedagogie şcolară*, EDP, Bucureşti.
Piaget, J., 1965, *Psihologia inteligenţei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Pleşu, A., 1988, *Minima moralia*, Editura Cartea Românească, Bucureşti.
Roman, I., 1978, *Procesul educaţiei morale*, Editura Junimea, Iaşi.
Văideanu, G., 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.
Văideanu, G., 1998, *Pedagogie. Note de curs*, Editura Fundaţiei „România de Mâine", Bucureşti.
Vezin, L., 1986, *Communication des connaissances et activité de l'élève*, PUF, Saint-Denis.

Bibliografie

Alexandrescu, Şt., 1972, *Finalitatea educaţiei*, EDP, Bucureşti.
Bachelard, G., 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris.
Bârsănescu, Şt., *Curs de pedagogie generală predat în anii 1933-1934 şi 1934-1935*.
Bruner, J., 1970, *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Bunge, M., 1984, *Ştiinţă şi filosofie*, Editura Politică, Bucureşti.
Cucoş, C., 2006, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Durkheim, E., 1980, *Educaţie şi sociologie*, EDP, Bucureşti.
Eliade, M., 1992, *Sacrul şi profanul*, Editura Humanitas, Bucureşti.
Grigoraş, I., 1994, „Educaţia moral-civică (Formarea moralităţii şi civismului)", în Neculau, A.; Cozma, T., *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Hubert, R., 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
Lalande, E., 1968, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, PUF, Paris.
Landsheere, V., 1992, *L'éducation et la formation. Science et pratique*, PUF, Paris.
Lipps, Th., 1987, *Estetica*, vol. I, Meridiane, Bucureşti.
Mialaret, G., 1985, *Introduction aux sciences de l'éducation*, UNESCO, Genève.
Mialaret, G., 1991, *Les sciences de l'éducation*, ed. a V-a, PUF, Paris.
Mialaret, G., 1991, *Pédagogie générale*, PUF, Paris.
Moise, C.; Cozma, T., 1996, *Reconstrucţie pedagogică*, Editura Ankarom, Iaşi.
Momanu, M., 2002, *Introducere în teoria educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.
Nicola, I., 1996, *Tratat de pedagogie şcolară*, EDP, Bucureşti.
Piaget, J., 1965, *Psihologia inteligenţei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Pleşu, A., 1988, *Minima moralia*, Editura Cartea Românească, Bucureşti.
Roman, I., 1978, *Procesul educaţiei morale*, Editura Junimea, Iaşi.
Văideanu, G., 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.
Văideanu, G., 1998, *Pedagogie*, Editura Fundaţiei „România de Mâine", Bucureşti.
[illegible], L., 1986, *Communication des connaissances* [illegible], Saint-Etienne.

Educaţia şi provocările lumii contemporane

Prof.univ.dr. Teodor Cozma
Conf.univ.dr. Mariana Momanu

Scopul unităţii de curs :
- analiza educaţiei în contextul problemelor fundamentale ale lumii contemporane.

Obiective operaţionale :
- identificarea caracteristicilor „problematicii lumii contemporane" ;
- analiza „noilor educaţii" în contextul specific şcolii şi societăţi româneşti ;
- identificarea principalelor curente ale pedagogiei contemporane ;
- precizarea specificului unor sisteme educaţionale alternative ;
- analiza comparativă a sistemelor alternative şi a sistemului tradiţional de educaţie.

I. „Noile educații" și problematica lumii contemporane

I.1. Conceptul de *problematică a lumii contemporane* (PLC)

Civilizația umană parcurge una dintre etapele ei cele mai dinamice, caracterizată prin schimbări structurale profunde în toate domeniile vieții. „Era nucleară", „era informaticii", „era roboților", „era genetică" etc., toate aceste „ere în concurență" creează un mediu nou de viață și o nouă conștiință în raport cu acesta. În ceea ce privește impactul sociocultural al revoluției științifico-tehnice, Servan-Schreiber (1990) afirma: „...calculatorul electronic face astăzi pentru omenire ceea ce acum cinci secole a făcut invenția tiparului. El produce schimbări radicale în toate aspectele vieții noastre, înaintând cu viteză amețitoare și descătușând forțe ce pot fi deseori traumatizante". Accelerarea progresului nu este specifică secolului nostru. Ea a existat în toate epocile; acum, însă, este direct perceptibilă. Ritmul rapid al schimbărilor a determinat constituirea unei problematici complexe a lumii contemporane, care a adus omenirea în fața unei alternative extreme: „Sunt posibile atât o împlinire umană fără precedent, cât și o catastrofă finală. Ceea ce se va întâmpla în realitate depinde de un alt factor major și decisiv: înțelegerea și acțiunea umană" (Botkin, Elmanjra, Malița, 1981, p. 15). Nu este vorba despre probleme izolate, ci despre un „ghem de probleme presante" (Văideanu, 1986) generate de multiplicarea schimbărilor de ordin socioeconomic și politic după al doilea război mondial și, îndeosebi, în ultimele decenii: schimbări în lumea profesiunilor, în domeniul demografic, în configurația geopolitică a lumii, schimbarea stilului de viață, accentuarea interdependențelor dintre probleme etc. Schimările politice din Europa Centrală și de Est, produse în ultimele decenii, au generat o problematică nouă pentru educație, axată pe valorile democrației și drepturile fundamentale ale omului.

Conceptul de *problematică a lumii contemporane* a fost introdus de Aurelio Peccei, fondatorul Clubului de la Roma, pentru a sublinia că nu este vorba despre probleme izolate, ci despre un sistem de probleme corelate, interdependente. Problematica lumii contemporane se impune prin următoarele caracteristici:

- *caracter universal*: nici o țară și nici o regiune nu se pot situa în afara acestei problematici, iar soluțiile nu pot fi găsite decât prin cooperare și solidaritate;
- *caracter global*: PLC afectează toate domeniile și toate aspectele vieții sociale;
- *complexitate și caracter pluridisciplinar*: analiza și rezolvarea unei probleme necesită luarea în considerare a conexiunilor cu alte probleme, adoptarea unor strategii de analiză și rezolutive complexe, care să coreleze perspective multiple;
- *evoluție rapidă și greu de prevăzut*: foarte des, aceste probleme ne pun în fața unor situații complexe, pentru care nu suntem destul de pregătiți și pentru abordarea cărora nu există metode sau soluții adecvate;
- *caracter prioritar*: din cauza gravității lor, aceste probleme au devenit priorități ce trebuie puse în legătură cu viitorul planetei și supraviețuirea speciei umane.

I.2. „Noile educaţii" – un răspuns la sfidările lumii contemporane

Sfera dimensiunilor formării personalităţii se lărgeşte, incluzând valori prioritare ale societăţii contemporane : pace şi cooperare, toleranţă, participare şi democraţie, comunicare şi mass-media, schimbare şi dezvoltare etc. Îmbogăţirea conţinutului valoric al educaţiei, un conţinut dinamic şi complex, impune schimbarea sensului formării prin trecerea de la modelul pluridisciplinar la modelul interdisciplinar. În documentele Unesco sunt menţionate următoarele *„noi educaţii"* (*noi componente ale educaţiei* sau *noi tipuri de conţinuturi*) care au apărut ca răspuns la sfidările PLC (Văideanu, 1988, pp. 107-108) :

- *educaţia raportată la mediu*, care îşi propune dezvoltarea conştiinţei, a simţului responsabilităţii fiinţei umane în raport cu mediul şi problemele sale ;
- *educaţia pentru pace*, care presupune cultivarea unor atitudini superioare, formarea oamenilor pentru evitarea conflictelor, receptivitate şi flexibilitate, respect pentru valori etc. ;
- *educaţia pentru participare şi democraţie*, care îşi propune formarea unei culturi politice şi atitudinilor specifice comportamentului democratic ;
- *educaţia pentru comunicare şi mass-media*, care urmăreşte formarea unei atitudini selective şi responsabile faţă de informaţie, formarea competenţei comunicative şi a capacităţii de a dialoga etc. ;
- *educaţia pentru schimbare şi dezvoltare* : sursa dezvoltării economice şi sociale o constituie înscrierea în competiţia educaţiei. Dezvoltarea „trece" prin educaţie, progresul se bazează din ce în ce mai mult pe „produsele" educaţiei ;
- *educaţia economică şi casnică modernă*, practicată mai ales în ţările dezvoltate, ca modalitate de pregătire pentru viaţă, în general, pentru viaţa de familie în special. Iniţierea în problematica economiei casnice este un pas important în formarea capacităţii de autogestiune ;
- *educaţia nutriţională*, întâlnită ca disciplină de învăţământ sau ca activitate extraşcolară, vizând cunoaşterea alimentelor sau a substanţelor nutritive, producerea şi conservarea acestora etc. ;
- *educaţia pentru timpul liber*, care include componente culturale, artistice, turistice, sociale, sportive etc.

Prezentăm, în continuare, câteva dintre noile componente ale educaţiei, relevante pentru evoluţiile din sistemul de învăţământ românesc actual : educaţia ecologică, educaţia pentru drepturile omului, educaţia pentru democraţie şi educaţia pentru pace.

I.2.1. *Educaţia ecologică*

Ultimele decenii au fost marcate de evenimente care au atras atenţia asupra relaţiei dintre problemele mediului şi cele de natură economică, socială, politică etc. şi au adus un progres semnificativ în perceperea implicaţiilor socioeconomice ale problematicii mediului şi a relaţiei dintre protejarea mediului şi dezvoltare. Una dintre finalităţile educaţiei ecologice, aşa cum rezultă din programele internaţionale sau regionale elaborate în acest sens, este de a dezvolta simţul responsabilităţii şi solidaritatea între ţări şi regiuni, indiferent de nivelul lor de dezvoltare, pentru păstrarea şi ameliorarea mediului.

Educaţia ecologică urmăreşte :

- dezvoltarea conştiinţei ecologice, a simţului responsabilităţii, a solidarităţii dintre indivizi pentru păstrarea şi ameliorarea mediului ;
- dezvoltarea capacităţii de a lua decizii, de a identifica şi de a pune în practică soluţii pentru prevenirea şi rezolvarea problemelor concrete legate de relaţia individului cu mediul său de viaţă ;
- pregătirea cetăţeanului actual şi viitor pentru a influenţa pozitiv deciziile politice, economice şi sociale cu privire la mediu.

Câteva dintre obiectivele educaţiei ecologice ar fi (de Landsheere, 1992 ; Călin, 1996 ; Văideanu, 1996) :

- *„alfabetizarea" în materie de mediu* : dobândirea cunoştinţelor, a abilităţilor şi atitudinilor pe care orice cetăţean onest trebuie să le stăpânească ;
- *conştientizarea diversităţii şi importanţei problemelor ecologice*, precum şi a diversităţii comportamentelor umane care afectează mediul ;
- *înţelegerea corectă a raportului individ-mediu* ; mediul, precizează Văideanu, nu este ceva exterior, ceva ce trebuie cucerit şi dominat ; omul descoperă cu surprindere şi îngrijorare că mediul nu îi aparţine, ci el se integrează în acest ansamblu extrem de complicat, iar viaţa lui e condiţionată de viitorul mediului ;
- *dezvoltarea respectului faţă de mediu şi a responsabilităţii*, ca elemente definitorii pentru stilul individual de viaţă ;
- *analiza critică a problemelor de mediu*, la scară locală şi mondială ;
- *dezvoltarea capacităţii de a lua decizii* care să influenţeze pozitiv raportul individ-mediu etc.

Eficienţa educaţiei relative la mediu poate fi apreciată numai prin efectele pe termen lung asupra comportamentului viitorului cetăţean ; activităţile de educaţie ecologică trebuie să prezinte însă şi o utilitate imediată pentru elev, să-l pună în situaţia de a interveni în situaţii concrete şi de a aprecia efectele intervenţiilor sale. Printre situaţiile de învăţare funcţională a cunoştinţelor referitoare la problematica mediului, Viviane de Landsheere enumeră (1992, p. 337) :

- observaţiile de teren ;
- constituirea de dosare, plecând de la observaţiile directe şi de la analiza presei sau a documentelor tehnice ;
- difuzarea informaţiilor primite şi analizate prin diverse mijloace : jurnalul şcolar, corespondenţa interşcolară etc. ;
- constituirea de bănci de date asupra mediului imediat sau îndepărtat ;
- discuţii de grup, cu sau fără participarea unor persoane de resurse sau experţi ;
- studii de caz ;
- exerciţii de simulare etc.

Temă de rezolvat

Realizaţi un studiu de caz, plecând de la o situaţie cu care v-aţi confruntat direct sau valorificând evenimentele prezentate în presă, în care problema ecologică este generată de o înţelegere necritică, marcată de prejudecăţi, a raportului om-natură.

I.2.2. *Educaţia pentru drepturile omului*

Coexistenţa unor culturi diferite într-o lume a interdependenţelor reprezintă sfidarea majoră a epocii noastre ; trecerea de la stadiul coexistenţei pasive la cel al interexistenţei active este un imperativ al contextului actual al relaţiilor dintre culturi. Respectarea drepturilor fundamentale ale omului constituie un element esenţial al actualului context intercultural. Drepturile omului nu alcătuiesc un univers închis şi nu reprezintă expresia unor valori absolute ; nu în acest sens înţelegem ideea că drepturile omului pot fundamenta o etică universală. Una dintre interpretările posibile este aceea că drepturile omului alcătuiesc un minimum axiologic şi pragmatic, un ansamblu de valori, norme, principii care orientează viaţa comună a indivizilor şi a societăţilor ; în acest sens, drepturile omului deschid un spaţiu al deliberării care permite confruntarea divergenţelor şi a opoziţiilor noastre (Audigier, Lagelée, 2000, p. 16). Conflictul, de la cel ideologic la război, a jucat un rol important în definirea drepturilor omului ; în consecinţă, în pedagogia drepturilor omului, adică în reelaborarea lor la nivel individual, conflictul şi confruntarea joacă un rol esenţial. Willem Doise se pronunţă pentru o pedagogie socioconstructivistă a drepturilor omului care presupune respectarea următoarelor condiţii (1998, pp. 128-129) :

- confruntarea şi coordonarea punctelor de vedere ;
- evitarea complezenţei ;
- inovare în căutarea soluţiilor ;
- raportarea acestor soluţii la principiile generale ale Declaraţiei Universale, care servesc drept referinţă.

Educaţia pentru drepturile omului nu înseamnă inculcare sau asumare pasivă a unor valori impuse, ci *construirea unor valori-idei* ca bază pentru respectarea lor. Premisa educaţiei pentru drepturile omului o constituie ideea că există anumite valori importante pentru umanitate în ansamblul ei (egalitate, nediscriminare, respectul vieţii, libertate, respectul opiniilor, al credinţelor religioase etc.), valori fără de care ideea de *demnitate umană* rămâne fără conţinut.

Educaţia pentru drepturile omului pune în joc valori şi atitudini care pot fi formate cel mai bine în perioada copilăriei. Curiozitatea şi receptivitatea specifice primelor etape din educaţia copilului (educaţia preşcolară şi educaţia şcolară elementară) constituie factori favorizanţi în asumarea acestor valori şi atitudini, în timp ce conformismul care tinde să caracterizeze adolescenţa poate avea un „efect de baraj" (Torney-Purta *apud* de Landsheere, 1992, p. 310). Pentru a fi cu adevărat eficientă, educaţia pentru drepturile omului trebuie să evite strategiile strict expozitive şi să pună în joc metode bazate pe acţiune. O asemenea educaţie începe cu recunoaşterea şi respectarea drepturilor omului/ copilului chiar în context şcolar ; aceasta presupune o formare adecvată a tuturor profesorilor. Educaţia pentru drepturile omului începe, deci, cu formarea profesorilor în sensul conştientizării şi punerii în practică a unor valori şi atitudini specifice în context şcolar.

Jacques Delors consideră că sensul educaţiei civice, în general, este acela de a-i învăţa pe copii să răspundă la întrebări de tipul : *pentru ce* şi *de ce trăim împreună ?* şi de a acorda fiecărui individ şansa de a juca un rol activ în modelarea viitoarei societăţi ; şcoala are datoria de a-l pregăti pe copil pentru acest rol. Acesta este doar un *minimum*,

o „alfabetizare politică elementară", fără de care societatea democratică rămâne un simplu deziderat. Educația pentru drepturile omului nu se reduce la predarea/însușirea unor reguli rigide și nu trebuie înțeleasă nici ca îndoctrinare în sensul inculcării unor valori. Educația pentru drepturile omului este ea însăși un exercițiu de democrație, de dezvoltare a responsabilității și a spiritului critic ; școala oferă un model de practică democratică, astfel încât copilul să înțeleagă, pe baza unor probleme practice, „care îi sunt drepturile și datoriile, în ce mod libertatea îi este limitată prin exercitarea drepturilor și datoriilor altor oameni" (Delors, 2000, p. 46).

În consecință, un proiect educativ cu privire la drepturile omului va include în mod necesar trei componente :

- *componenta cognitivă* :
  - cunoașterea drepturilor fundamentale ale omului,
  - cunoașterea instituțiilor care au drept scop respectarea drepturilor fundamentale ale omului,
  - construcția progresivă a unui sistem conceptual, care să pună în relație conceptele fundamentale : libertate, egalitate, demnitate, solidaritate, conflict, discriminare etc.,
  - analiza cazurilor în care sunt încălcate drepturile omului,
  - dezvoltarea gândirii critice, astfel încât elevii să devină capabili să aprecieze gravitatea unor situații etc.

Din ignoranță, individul devine adesea victima abuzurilor, după cum ignoranța poate fi cauza încălcării fără voie a drepturilor și a libertăților celorlalți ;

- *componenta afectivă* :
  - suscitarea interesului pentru respectarea drepturilor omului,
  - dezvoltarea empatiei pentru cei care sunt victime ale încălcării drepturilor fundamentale ale omului ;
- *componenta atitudinală* :
  - formarea atitudinii de respect față de drepturile celorlalți ;
  - formarea capacității de a lua decizii în diverse situații ale vieții cu relevanță pentru problematica drepturilor fundamentale ale omului.

Jacques Delors (2000) consideră că educația pentru drepturile omului presupune nu doar *a ști*, ci și *a învăța să trăiești împreună cu ceilalți* (solidaritate bazată pe empatie, a privi lumea din perspectiva celuilat), *a învăța să fii și a învăța să faci* (competențe, atitudini care permit copilului să facă față unei multitudini de situații).

I.2.3. *Educația pentru democrație*

Democrația nu poate fi definită doar sub aspect formal ; existența instituțiilor specifice democrației : alegerile, reprezentarea, mijloacele de exprimare a opiniei publice etc. constituie o condiție necesară, dar nu suficientă pentru funcționarea democrației. Dincolo de aspectul formal, democrația este o valoare, în relație directă cu alte valori fundamentale ale societății civile : libertate, dreptate, egalitate, solidaritate etc. (Karpinski, 1993, p. 31). În afară de instituții, democrația presupune asumarea unei culturi politice specifice și atitudini democratice ; în consecință, democrația este inseparabilă de educație.

Democrația, apreciază politologii, este procesuală și graduală. În Grecia antică însemna puterea cetățenilor și nu-i cuprindea pe sclavi ; Platon considera că democrația

este o formă de guvernământ instabilă şi periculoasă, deoarece oferă puterea politică celor mulţi şi ignoranţi care nu vor şti cum să o utilizeze pentru binele comun. Până nu demult, în numeroase ţări europene, femeile nu aveau drept de vot, democraţia fiind o „democraţie a bărbaţilor" ; în ţările comuniste exista o aşa-numită „democraţie internă de partid" etc. Democraţia poate fi limitată şi parţială : în societăţi guvernate nedemocratic pot funcţiona instituţii sau comunităţi cu o structură internă democratică (Karpinski, 1993, p. 19). Sensul mişcării ideii democratice îl constituie societatea democratică, *democraţia ca sistem, şi nu ca formă izolată de manifestare umană*. Filosoful francez Henri Bergson consideră că democraţia este singurul sistem compatibil cu demnitatea şi libertatea umană, dar descoperă un viciu fundamental : acela de a nu avea nici un criteriu de selectare a valorilor. Cu alte cuvinte, democraţia poate fi interpretată ca un triumf al cantităţii, care generează o criză axiologică. Dezvoltarea competenţei axiologice constituie răspunsul firesc al educaţiei într-o autentică societate democratică.

Potrivit *Convenţiei şefilor de stat şi de guvern ai statelor membre ale Consiliului Europei* (Viena, 8-9 octombrie 1993), urmată de a 18-a *Conferinţă a miniştrilor educaţiei* (Madrid, 23-24 martie 1994), educaţia pentru democraţie ar putea fi înţeleasă ca :

- *o reacţie la atacurile împotriva valorilor democraţiei* din partea extremismului politic caracterizat prin : xenofobie, rasism, antisemitism, violenţă ;
- *o preocupare pentru viaţa interioară a individului*. În contextul dezinteresului manifestat de numeroşi adolescenţi şi tineri în raport cu evenimentele politice şi istorice, educaţia pentru democraţie ar putea conduce la formarea conştiinţei solidarităţii istorice şi la înţelegerea relaţiei esenţiale dintre destinul individual şi contextul social-politic ;
- *o cale pentru dezvoltarea societăţii democratice*, prin încurajarea reflecţiei critice şi admiterea punctelor de vedere diferite, învăţarea unor strategii de rezolvare nonviolentă a conflictelor etc.

Activitate

Analizaţi relaţia dintre educaţia pentru drepturile omului şi educaţia pentru democraţie.

I.2.4. *Educaţia pentru pace*

Viviane de Landsheere distinge între o *pace negativă*, prin care înţelege absenţa violenţei, a războiului, şi o *pace pozitivă*, care presupune dispariţia cauzelor conflictelor, inclusiv a violenţei morale, „ascunsă" în familie şi în şcoală (1992, p. 314). Al doilea concept are un sens profund pedagogic, pentru că pacea înseamnă mai mult decât absenţa războiului şi a violenţei, înseamnă atitudini pozitive reflectate în relaţii pozitive între indivizi, comunităţi, state. G. Văideanu concepe educaţia pentru pace ca o acţiune convergentă a tuturor factorilor şi forţelor educative (familie, şcoală, instituţii de cultură, mass-media) *în sensul formării şi consolidării unor atitudini pozitive în raport cu problemele păcii* (1986).

Premisa fundamentală a educaţiei pentru pace o constituie dreptul fundamental uman la viaţă ; de aceea, între educaţia pentru pace şi educaţia pentru drepturile omului există o relaţie esenţială.

Printre marile teme ale educației pentru pace, Viviane de Landsheere identifică (1992, pp. 315-316):

- conflictele la scară mondială (Est-Vest, Nord-Sud) și amenințarea nucleară;
- poluarea și distrugerea mediului;
- penuria de alimente și resurse;
- explozia demografică;
- problemele drepturilor omului;
- cauzele și consecințele războaielor;
- mișcările pentru pace.

În spațiul cultural-pedagogic românesc, Ștefan Bârsănescu propunea constituirea unei „pedagogii a păcii", ale cărei obiective ar fi (1975):

- educarea copiilor astfel încât să se debaraseze de impulsuri agresive și de comportamente ostile și să devină sensibili la valori precum: ordine, echilibru, dreptate etc.;
- formarea tinerilor în spiritul ideilor de înțelegere mutuală, cooperare, toleranță;
- sensibilizarea elevilor în raport cu valorile spirituale ale omenirii;
- formarea unei concepții despre lume care să dea expresie acestor valori.

G. Văideanu (1986) identifică trei mari categorii de obiective ale educației pentru pace:

- *însușirea unui sistem de concepte-valori*: pace, democrație, drepturile omului, cooperare, participare, toleranță, respect etc.;
- *formarea unor capacități*: capacitatea de a te exprima și de a dialoga, capacitatea de a iniția schimbări și de a le controla, capacitatea de a lua decizii responsabile, conștientizarea pericolelor pe care le reprezintă războiul, violența, opresiunea pentru viața persoanei, ca și pentru cea a societăților, capacitatea de a învăța continuu etc.;
- *formarea unor atitudini pozitive*: receptivitate față de celălalt, responsabilitate față de propria persoană și față de comunitate, solidaritate și încredere în semeni, respect față de propria cultură și față de cultura altor comunități, toleranță, în sensul acceptării diversității, generozitate, modestie și recunoașterea meritelor celorlalți, asumarea unor strategii de abordare a situațiilor conflictuale etc.

Temă de rezolvat
Comentați punctul de vedere al Vivianei de Landsheere, care include în tematica educației pentru pace probleme precum: explozia demografică, lipsa resurselor, poluarea, drepturile omului etc.

I.3. Modalități de introducere a „noilor educații" în școală

Principalele modalități de integrare a „noilor educații" în școală sunt (Văideanu, 1986; de Landsheere, 1992):

- *Introducerea unor module specifice în cadrul disciplinelor tradiționale*. Chiar dacă se integrează în cadrul unei discipline, aceste module au caracter interdisciplinar. Această modalitate prezintă avantajul că răspunde nevoilor educaționale conturate în contextul PLC fără a pretinde o transformare radicală a conținuturilor învățământului și fără a

duce la supraîncărcarea programului şcolar al elevilor. Dezavantajul principal ţine de dificultatea organizării activităţilor în cadrul acestor module; lipsa unei pregătiri interdisciplinare a profesorilor necesită organizarea activităţilor de către echipe de profesori care să acopere cele mai relevante aspecte ale problemei discutate, lucru greu de realizat în mod constant.

- *Introducerea sau infuzarea unor dimensiuni ale PLC în cadrul disciplinelor tradiţionale (*approche infusionelle*).* Acest tip de demers prezintă, de asemenea, avantajul că nu necesită o transformare radicală a programului şcolar al elevilor şi, în plus, permite valorificarea tuturor situaţiilor educaţionale pentru perceperea şi analiza implicaţiilor unei probleme, a relaţiilor dintre probleme etc. De exemplu, multe dintre obiectivele educaţiei ecologice pot fi atinse prin valorificarea tuturor situaţiilor educative conturate în acest sens în cadrul unor discipline, precum: biologie, geografie, chimie, fizică, educaţie civică etc. Principalele inconveniente ale abordării multidisciplinare sunt: dificultatea de a preciza rolul şi responsabilitatea fiecărui profesor în realizarea unei educaţii (ecologice, pentru democraţie, pentru drepturile omului etc.); fragmentarea excesivă a aspectelor problemei discutate, ceea ce împiedică formarea unei viziuni globale şi a unui sistem coerent de atitudini şi comportamente.
- *Introducerea unor discipline distincte*: educaţie ecologică, educaţie pentru democraţie, educaţie pentru drepturile omului, educaţie nutriţională etc. Avantajul acestei modalităţi este acela că permite o abordare completă şi unitară a unei probleme; principalele întrebări care se pun, însă, în legătură cu această modalitate sunt: cum se vor evita repetiţiile între disciplinele tradiţionale şi noile discipline cu caracter interdisciplinar? Cum se va evita multiplicarea numărului de materii studiate, deci supraîncărcarea programului elevilor? Care vor fi profesorii care vor preda noile discipline? etc.

Teme de rezolvat

1. Precizaţi şi argumentaţi care dintre „noile educaţii" necesită o abordare distinctă în sistemul nostru de învăţământ. Analizaţi cele mai potrivite modalităţi de integrare a acestora în sistemul şcolar.
2. Precizaţi avantajele şi limitele fiecăreia dintre modalităţile de introducere a „noilor educaţii" în şcoală.

II. Rolul şcolii în contextul permanentizării educaţiei

Dacă practica educaţiei permanente există dintotdeauna, conceptualizarea şi conştientizarea consecinţelor sale sunt recente şi dau expresie evoluţiilor din sfera politicii şi practicii educaţiei din ultima jumătate de veac.

II.1. Trăsăturile educaţiei permanente

Potrivit principiului organizatoric şi filosofic al educaţiei permanente sau continue, educaţia începe odată cu naşterea fiinţei umane şi devine o dimensiune a existenţei sale

pe parcursul întregii vieţi. Afirmarea acestui principiu dă expresie evoluţiilor care s-au produs în ultimele decenii în toate domeniile vieţii ; precizăm doar câteva aspecte :

- revoluţia ştiinţifică şi tehnică, ce a condus la „explozia" cunoaşterii şi, respectiv, la o mare perisabilitate a cunoştinţelor ;
- mutaţii rapide şi profunde în viaţa economică, socială, politică şi culturală, ce au dus la schimbarea statutului economico-social al multor oameni, prin trecerea forţei de muncă în sectorul secundar şi terţiar (servicii) şi apoi în cel cuaternar (cercetare). Aceste mutaţii, corelate cu schimbările în structura şi funcţiile familiei, în viaţa comercială etc., necesită din partea tuturor eforturi susţinute şi permanente de adaptare la condiţiile mereu schimbătoare ;
- schimbări în structura demografică, în sensul creşterii numărului oamenilor de vârsta a treia. Ţinta educaţiei la această vârstă o reprezintă dezvoltarea capacităţii de adaptare, astfel încât aceştia să rămână activi, productivi, creatori ;
- mai mult timp liber, care poate pune noi probleme pe plan social, deoarece aceasta este o realitate ambiguă ; el poate fi o sursă de progres şi bunăstare pentru individ şi societate, dar şi o cauză de degradare şi regres social. Educaţia permanentă poate contribui la utilizarea eficientă a timpului liber.

O analiză pertinentă a exigenţelor ce rezultă din problematica lumii contemporane i-a permis lui R.H. Dave (1973, 1991) să identifice 20 de caracteristici conceptuale ale educaţiei permanente :

- cei trei termeni fundamentali pe care se bazează semnificaţia conceptului sunt : *viaţă*, *permanent*, *educaţie*. Semnificaţia care li se acordă acestor termeni şi interpretarea care li se atribuie determină în mod considerabil forţa şi semnificaţia educaţiei permanente ;
- educaţia nu se termină la sfârşitul instrucţiei şcolare, ci constituie un proces permanent ; educaţia permanentă acoperă întreaga existenţă a unei persoane ;
- educaţia permanentă nu se limitează la educaţia adulţilor, ea cuprinde şi unifică toate etapele educaţiei : preprimară, primară, secundară etc. ;
- educaţia permanentă include în acelaşi timp modalităţile formale şi nonformale ale educaţiei şi înglobează atât învăţarea planificată, cât şi învăţarea accidentală ;
- familia joacă primul rol, cel mai subtil şi crucial în iniţierea procesului de educaţie permanentă ; acest proces continuă pe tot parcursul vieţii prin învăţarea în familie ;
- comunitatea joacă, de asemenea, un rol important în sistemul educaţiei permanente, din momentul în care copilul începe să intre în contact cu aceasta şi continuă, în cursul vieţii sale, să-şi exercite funcţia sa educativă în domenii profesionale şi generale ;
- instituţiile pedagogice precum : şcolile, universităţile şi centrele de pregătire nu pot să mai existe izolat de celelalte instituţii educative ale societăţii ;
- educaţia permanentă vizează continuitatea şi articularea după dimensiunile sale verticale şi cele longitudinale ;
- educaţia permanentă urmăreşte, de asemenea, în fiecare etapă a vieţii integrarea în dimensiunile orizontale şi în profunzime ;
- educaţia permanentă dă expresie caracterului universal şi democratic al educaţiei ;
- educaţia permanentă se caracterizează prin supleţe de conţinut, de instrumente, de tehnici şi timp de învăţare ;

- funcţia permanentă presupune o abordare dinamică a educaţiei, integrarea şi adaptarea permanentă a auxiliarelor şi a mijloacelor pedagogice ;
- educaţia permanentă permite afirmarea modalităţilor alternative de realizare a educaţiei ;
- educaţia permanentă are două dimensiuni interdependente : generală şi profesională ;
- funcţiile de adaptare şi inovare ale individului şi ale societăţii sunt realizate prin educaţia permanentă ;
- permanentizarea educaţiei exercită o funcţie corectiv-ameliorativă asupra sistemului educaţional actual ;
- scopul fundamental al educaţiei permanente este să menţină şi să amelioreze calitatea vieţii ;
- sunt trei condiţii pentru a realiza educaţia permanentă : ocazia, motivaţia, educabilitatea ;
- educaţia permanentă este un principiu organizatoric pentru toată educaţia ;
- ca principiu organizatoric, educaţia permanentă generează un sistem educaţional continuu şi integral.

Ideea educaţiei permanente s-a impus sub influenţa multiplicării profesiunilor şi a evoluţiilor rapide în plan social. Educaţia permanentă nu se reduce însă la satisfacerea trebuinţelor profesionale şi nu se confundă cu educaţia adulţilor. Educaţia permanentă este concepută ca un *continuum educaţional* care transformă punctele terminale ale diferitelor cicluri (primar, gimnazial, liceal şi universitar) în deschideri către învăţarea continuă, către autoeducaţie. Educaţia permanentă presupune integrarea tuturor nivelelor educaţiei (incluzând educaţia adulţilor într-un sistem coerent de educaţie) şi articularea tuturor tipurilor de educaţie (fizică, intelectuală, morală, religioasă, estetică, profesională).

Activitate

Precizaţi raporturile :
- educaţie permanentă – educaţie profesională ;
- educaţie permanentă – educaţia adulţilor ;
- educaţia adulţilor – educaţie profesională.

Sintetizând trăsăturile fundamentale ale educaţiei permanente, George Văideanu (1988) identifică următoarele aspecte :
- educaţia permanentă este *continuă*, devenind modul de a fi şi de a se adapta al omului contemporan ; nu trebuie înţeleasă ca o simplă continuare a învăţării de tip şcolar, ca o formă de „toceală continuă" ;
- educaţia permanentă este *globală*, integrând într-un continuum toate nivelurile şi toate tipurile de educaţie. Nu este vorba despre un nou nivel al educaţiei (educaţia adulţilor) şi nici despre o nouă componentă a educaţiei (educaţia profesională) ;
- educaţia permanentă este *integrală*, oferind nu doar o pregătire profesională, ci şi morală, religioasă, politică, estetică, intelectuală etc. ;
- educaţia permanentă *nu este o formă de şcoală continuă*, care să-i menţină pe adulţi toată viaţa în postura de şcolari, fără autonomie socioprofesională ; educaţia permanentă răspunde adecvat nevoilor educaţionale ale fiinţei umane în diverse etape ale vieţii şi se bazează pe iniţiativa participanţilor şi pe sistemul opţional.

II.2. Şcoala în contextul educaţiei permanente

Principiul educaţiei permanente a dus la o reconsiderare a întregii concepţii cu privire la şcoală, educaţie, învăţământ. Educaţia permanentă, spune P. Lengrand (1973), unul dintre cei mai importanţi cercetători ai temei, *pune capăt monopolului unei singure instituţii asupra educaţiei*: „procesul educativ nu mai are loc exclusiv într-o instituţie specializată cum este şcoala sau universitatea, ci într-un număr nelimitat de locuri, de situaţii şi de circumstanţe; de asemenea educatorul nu se mai confundă cu profesorul, cu învăţătorul sau animatorul de profesie" [...]. Aceasta înseamnă că rolul instituţiei şcolare se schimbă; schimbarea nu înseamnă însă diminuarea rolului şcolii. Aceasta trebuie să renunţe la ideea şi practica unei educaţii înţelese ca *transmitere de cunoştinţe* şi să se orienteze către *formarea unui stil* şi *dobândirea unei metode de învăţare*, care să permită învăţarea şi autoînvăţarea continuă. Şcoala rămâne *etapa fundamentală şi condiţia necesară a educaţiei permanente.*

P. Lengrand identifică două finalităţi ale şcolii în contextul educaţiei permanente (1973):

1. să favorizeze crearea structurilor şi metodelor care să ajute fiinţa umană în tot cursul existenţei sale, în procesul continuu al pregătirii şi al dezvoltării;
2. să pregătească individul pentru ca acesta să devină tot mai mult propriul subiect şi propriul instrument al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire.

Accentul nu mai cade pe transmiterea unui conţinut limitat şi izolat în chip abstract, ci pe dobândirea unei metode de învăţare. Între consecinţele unei reforme a sistemului educaţional care are ca fundament filosofic ideea educaţiei permanente, Deldime şi Demoulin (1994, pp. 221-222) precizează:

- redefinirea obiectivelor educaţionale;
- dispariţia mitului enciclopedismului: accentul cade pe cum învăţăm, unde ne informăm, cum alegem, integrăm şi utilizăm informaţiile;
- sfârşitul specializării unice ca scop al formării şcolare a tinerilor: deţinerea unei diplome corespunzătoare unei profesii determinate, motivează autorii, e depăşită de exigenţele societăţii contemporane, caracterizată printr-o lume foarte dinamică a profesiunilor;
- reforma metodelor de învăţământ şi de evaluare, concretizată prin: eliminarea pasivităţii în învăţare, a selecţiei negative (prin „proba" eşecului), stimularea participării elevilor şi studenţilor în procesul formării, individualizarea ritmului de lucru, utilizarea tehnicilor de comunicare adaptate grupurilor restrânse etc.;
- redefinirea rolului formatorilor: într-un sistem al educaţiei permanente apar exigenţe noi, vizând formarea formatorilor;
- funcţionarea unui sistem continuu de instruire, caracterizat prin dinamism, flexibilitate, mobilitate, astfel încât să permită, de exemplu, tinerilor care-şi întrerup studiile din diverse motive să le reia cu mai multă uşurinţă, valorificând totodată experienţa profesională dobândită etc.

Activităţi

Explicaţi şi ilustraţi consecinţele prezentate mai sus.

Identificaţi alte consecinţe ale reformei sistemului educaţional în contextul educaţiei permanente.

III. Afirmarea gândirii pedagogice şi a sistemelor educaţionale alternative

Gândirea pedagogică a secolului XX s-a afirmat sub semnul criticii modelului educaţional tradiţional, de tip magistrocentrist, concentrat pe transmiterea şi asimilarea de cunoştinţe, considerat rigid, autoritarist şi ineficient. Olivier Reboul (1984, p. 98) consideră că sintagma în sine este criticabilă, deoarece transmiterea e un fenomen pasiv, ce implică o depreciere şi o diminuare graduală a informaţiei iniţiale; dacă instruirea se reduce la transmiterea cunoştinţelor, „ea dăunează elevilor, deoarece îi constrânge să înveţe fără să înţeleagă şi dăunează cunoaşterii pe care o transformă în dogmă".

III.1. Clasificarea curentelor pedagogiei contemporane

L. Not (1988) constată că dezvoltarea cercetărilor în domeniul psihologiei copilului, în cel al faptelor sociale şi socializării şi evoluţia tehnologiei au dus la diversificarea concepţiilor pedagogice de-a lungul secolului XX, menţinându-se totodată şi curentul tradiţionalist; el identifică patru mari curente ale pedagogiei contemporane:

1. *Curentul tradiţionalist sau magistrocentrist*, centrat pe transmiterea cunoştinţelor şi valorilor de către profesor. L. Not insistă asupra sensului termenului *tradiţie*, precizând că acesta trebuie înţeles în cel mai pur sens etimologic: a face să treacă de la unul la altul; nu este vorba deci neapărat despre faptul că anumite conţinuturi se înscriu într-o tradiţie culturală sau pedagogică. Termenul nu se referă deci neapărat la natura conţinuturilor, ci la maniera în care sunt vehiculate acestea în procesul didactic. Cel de-al doilea termen cu care este desemnat acest curent, *magistrocentrism*, exprimă faptul de a fi centrat pe discursul magistral. Relaţia pedagogică este una de putere, de autoritate şi se afirmă în mod unilateral, de la profesor la elev. Strategia de învăţare este expozitivă; chiar şi atunci când adoptă stilul euristic, elevii sunt întotdeauna dirijaţi de profesor către anumite rezultate. Elevul are un rol pasiv, atât în sens epistemologic, cât şi în sens moral; el este considerat un obiect care poate fi modelat din exterior; tot ceea ce poate şi trebuie să facă este să se conformeze regulilor construite şi impuse de adulţi şi să le interiorizeze.
2. *Curentul puerocentrist*, care s-a afirmat ca reacţie de contestare a curentului magistrocentrist şi este centrat pe activitatea elevului, pe dinamismul intern al dezvoltării personalităţii. Deşi principala sursă a acestui curent se află în secolul al XVIII-lea, în filosofia educaţională a lui J.-J. Rousseau, mişcarea puerocentristă s-a dezvoltat abia către sfârşitul secolului al XIX-lea şi mai ales în primele decenii ale secolului XX. Ideea de bază a acestei mişcări este că activitatea de învăţare nu se realizează în mod eficient prin transmitere/asimilare de cunoştinţe (concepţia tradiţionalistă), ci prin descoperirea şi elaborarea acestora de către elevi, fără constrângere, prin valorificarea intereselor spontane de cunoaştere ale acestora. Tot ceea ce poate şi trebuie să facă educatorul este să creeze un mediu stimulativ, favorabil afirmării intereselor de cunoaştere şi nu de a-l constrânge pe elev să asimileze cunoştinţe. L. Not identifică două orientări în cadrul curentului puerocentrist:

- *percepţionistă*, care dezvoltă strategii educaţionale bazate pe observare, pe valorificarea sensibilităţii copilului (M. Montessori, O. Decroly);
- *pragmatică*, în care accentul cade pe experienţă (J. Dewey, E. Claparède).

În cadrul curentului puerocentrist apar, la începutul secolului XX, premisele evoluţiei către alte două modele educaţionale: tendinţa de individualizare a învăţării a accentuat preocuparea pentru identificarea tehnicilor de natură să susţină un asemenea demers şi a dus la afirmarea curentului tehnocentrist; preocuparea pentru viaţa socială a elevilor şi pentru înţelegerea contextului social al afirmării personalităţii copilului a dus la afirmarea curentului sociocentrist.

3. *curentul sociocentrist*, care s-a afirmat la începutul secolului XX ca reacţie de răspuns faţă de riscurile individualismului, ca mentalitate şi atitudine. Individualizarea educaţiei riscă să genereze individualism, dacă nu e însoţită de o educaţie a raporturilor interpersonale. În acest context, a apărut în anii '20 învăţământul cooperativ; B. Profit a fost cel care a înfiinţat primele cooperative şcolare; acestea au oferit contextul afirmării a două tendinţe în educaţia sociocentrică:
   - *educaţia cogestionată*; sistemul cel mai cunoscut este cel al lui Freinet. Deşi regulile vieţii în comun şi toate deciziile importante se stabilesc în consiliul cooperativei, nu e vorba despre autogestiune, ci despre cogestiune, deoarece profesorul face parte din consiliu; el trebuie să fie un exemplu şi să manifeste multă înţelegere, să dea dovadă de flexibilitate şi dinamism.
   - *educaţia autogestionată*, inspirată de concepţia rousseauistă a educaţiei negative, care a încercat să pună în practică principiul nondirectivităţii în educaţie. L. Not include aici „şcolile noi", experienţele lui R. Cousinet bazate pe metoda activităţii libere pe echipe, care oferă elevilor posibilitatea de a se grupa şi de a-şi gestiona colectiv viaţa socială şi activităţile de învăţare şi pedagogia instituţională a lui M. Lobrot, care şi-a propus transformarea mentalităţilor şi a instituţiilor sociale. Afirmarea pedagogiei autogestiunii a fost favorizată de criza socială care a provocat evenimentele din mai 1968 şi de dezvoltarea psihanalizei, a psihoterapiei şi a psihologiei grupului.
4. *curentul tehnocentrist*, în care include:
   - instruirea prin fişe, pusă în practică încă din 1919 prin sistemul Winnetka, prin care se încearcă un control şi un autocontrol sistematic al rezultatelor elevilor;
   - instruirea programată, care s-a dezvoltat datorită cercetărilor lui Skinner (programare lineară) şi ale lui Crowder (programare ramificată sau intrinsecă), în anii '50;
   - pedagogia prin obiective, care încearcă să controleze procesul de învăţare şi rezultatele elevilor plecând de la identificarea comportamentelor observabile ale elevilor şi de la elaborarea de taxonomii;
   - utilizarea maşinilor de învăţat, idee care datează încă de la sfârşitul secolului al XIX-lea, dar care s-a putut extinde numai în condiţiile utilizării calculatorului, care permite folosirea dispozitivelor de programare intrinsecă;
   - o pedagogie cibernetică, ale cărei origini se află în cercetările lui N. Wiener şi care valorifică, de asemenea, teoriile comunicării şi cercetările în domeniul inteligenţei artificiale;
   - utilizarea tehnicilor şi a maşinilor audiovizuale;
   - învăţământul transmis prin satelit, care s-a răspândit mai ales în Canada, ca soluţie la problemele pe care le creează distanţele mari în realizarea educaţiei, în

India, ca mijloc de difuzare masivă a instrucţiei, în SUA şi în Franţa, ca mijloc de realizare a educaţiei permanente.

Ultimele decenii ale secolului XX au cunoscut mişcări pedagogice de o amploare şi de o diversitate necunoscute în toată istoria pedagogiei. Nu sunt puţine încercările de sistematizare a principalelor modele şi teorii contemporane ale educaţiei. Pedagogul canadian Y. Bertrand (1993, 1998) propune o clasificare în funcţie de patru elemente ce polarizează ansamblul reflexiilor asupra educaţiei : *subiect* (elevul, cel ce studiază), *conţinut* (discipline de învăţământ, cultura pedagogizată), *societate* şi *interacţiunile pedagogice* dintre cei trei poli.

La polul subiect, Bertrand identifică două curente pedagogice fundamentale : *curentul spiritualist*, care s-a afirmat în cursul anilor '70 în contextul mişcării spiritualiste New Age, propunând o adevărată renaştere spirituală prin educaţie, inspirată îndeosebi de filosofia şi religia orientală şi *curentul umanist sau personalist*, ale cărui surse principale sunt : ideile „educaţiei noi", psihologia personalistă şi teoria lui Lewin asupra dinamicii dezvoltării personalităţii în grup, curent ce se întemeiază pe ideea de dezvoltare liberă, autonomă a persoanei, potrivit dinamicii sale interne (şcolile libere, deschise sau „alternative", care au proliferat în anii '60-'70, sunt expresia experimentării acestei idei).

Polul societate adună *teoriile sociale* ale educaţiei, ce au în comun critica societăţii industriale, capitaliste şi ideea de schimbare socială, plecând de la o viziune marxistă asupra societăţii. Includem tot aici şi teoriile ecosociale, ce oferă o viziune globală şi o prospectivă a relaţiei dintre educaţie-persoană-societate-univers (Jöel de Rosnay, Alvin Toffler ş.a.).

La polul conţinut întâlnim *teoriile academice*, care afirmă că valorile sau conţinuturile educaţiei există în sine, în mod obiectiv, independent de elev sau de societate. Adepţii acestui curent atenţionează asupra pericolului specializării excesive : şcoala dă societăţii oameni foarte instruiţi în profesia lor, dar lipsiţi de o cultură temeinică, privaţi îndeosebi de valorile culturii clasice.

Interacţiunile dintre cei trei poli fundamentează teoriile cele mai didactice ; Y. Bertrand identifică la polul interacţiuni trei curente pedagogice fundamentale : *tehnologic*, *psihocognitivist* şi *sociocognitivist*. În contextul crizei din anii '60, tehnologia a fost privită de mulţi ca o adevărată „salvatoare" a educaţiei ; se vorbea despre o revoluţie tehnologică a educaţiei. La originea teoriilor educative constructiviste sau cognitiviste (axate pe ideea construirii cunoaşterii la elev) se află cercetările de psihologie şi epistemologie genetică ale lui Piaget şi concepţia epistemologului francez Gaston Bachelard. Teoriile educative constructiviste (Giordan, Larochelle, Désautels, A. de La Garanderie ş.a.) s-au interesat îndeosebi de semnificaţia *culturii prealabile* a elevilor şi de *obstacolele epistemologice* ale învăţării, dezvoltând un model pedagogic ce are la bază ideea de conflict cognitiv. Valorificând modelul piagetian, dar şi rezultatele cercetărilor de psihologie socială, cercetători precum : Doise, Mugny, Perret-Clermont ş.a. au considerat conflictul sociocognitiv drept sursă a învăţării, construirea cunoaşterii fiind în mod necesar socială.

III.2. Sisteme educaţionale alternative

Clasificările prezentate mai sus surprind diversitatea orientărilor din teoria pedagogică a ultimului secol şi îndeosebi a ultimelor decenii, diversitate ce rezultă din dezvoltarea curentului umanist, din amploarea mişcării cognitiviste/sociocognitiviste, din dezvoltarea

tehnologiilor informatice, din renaşterea filosofiei spiritualiste sau resemnificarea contextualizată a concepţiei tradiţionale asupra educaţiei. În contextul pedagogic creat de această diversitate, s-au afirmat practici educaţionale alternative, de natură să corecteze sau să amelioreze deficienţele aşa-numitului sistem tradiţional de educaţie şi să concretizeze sensuri şi modalităţi diferite de abordare a educaţiei. Începutul procesului de „înnoire" a educaţiei şi de afirmare a alternativelor educaţionale se află în doctrina pedagogică a „educaţiei noi", care s-a afirmat în primele decenii ale secolului XX şi care dă expresie unei concepţii pedagogice umaniste, centrate pe copil şi pe trebuinţele de dezvoltare ale acestuia şi doctrina spiritualistă steineriană, care fundamentează educaţia din şcolile Waldorf. Prezentăm în continuare câteva aspecte specifice unora dintre cele mai cunoscute alternative educaţionale, care s-au afirmat şi în spaţiul şcolar românesc.

III.2.1. *Pedagogia şi educaţia Montessori*

Maria Montessori (1870-1952) a dezvoltat o doctrină pedagogică centrată pe ideea libertăţii de manifestare a copilului (Stanciu, 2006). Lucrând ca medic psihiatru în cadrul Universităţii din Roma cu copii care aveau probleme de dezvoltare intelectuală, a ajuns la concluzia că educaţia tradiţională îl menţine pe copil într-o stare de pasivitate, izolare şi imobilitate care împiedică dezvoltarea normală a acestuia, atât în planul fizic, cât şi în cel psihointelectual. Maria Montessori a respins principiile pedagogiei tradiţionale şi ideea unui învăţământ sistematic, în centrul căruia se află profesorul, care organizează şi conduce activităţile elevilor. Doctrina educaţională Montessori pune accent pe importanţa mediului în dezvoltarea personalităţii copilului; rolul profesorului se conturează din perspectiva acestei idei: el nu „formează" sau „modelează" personalitatea copilului, ci organizează mediul în care copilul se manifestă liber şi îşi împlineşte nevoile de dezvoltare. Organizarea mediului educaţional în şcolile Montessori se face în funcţie de *perioada sensibilă* în care se află copilul; identificarea perioadelor sensibile din dezvoltarea fiinţei umane constituie elementul-cheie în educaţia montessoriană. Perioadele sensibile sunt asemenea unor epoci, prin care trece fiinţa umană în evoluţia sa fizică, psihică şi socială. În fiecare perioadă, se manifestă o nevoie fundamentală, din satisfacerea căreia rezultă un progres; neîmplinirea acestei trebuinţe împiedică dezvoltarea firească şi deplină a copilului. Un bun educator trebuie să cunoască aceste perioade sensibile şi să adapteze mediul educaţional la specificul lor. Maria Montessori a confecţionat şi a experimentat material didactic pentru fiecare simţ, în funcţie de diversele perioade din dezvoltarea senzorială a copilului; ea a considerat că acesta nu imită, ci mai degrabă absoarbe din mediul său tot ceea ce îi este necesar pentru a se dezvolta; din acest motiv, educatorul Montessori nu „predă", nu-şi propune să-l înveţe pe copil anumite lucruri în anumite momente, ci creează un mediu care-i permite acestuia să-şi manifeste în mod liber curiozitatea şi nevoia de activitate. Libertatea se învaţă printr-un exerciţiu permanent; ea este termenul fundamental al doctrinei montessoriene, „o componentă a metodei de educaţie" (Cucoş, 2001, p. 218). Nu e vorba însă despre o libertate absolută; există trei reguli fundamentale care „definesc" libertatea în sistemul montessorian:

- copilul nu poate da altă destinaţie obiectului pe care îl utilizează, în afara celei pentru care a fost creat;
- un obiect trebuie luat întotdeauna de la locul său şi adus la locul său după utilizare (nu poate fi luat direct de la un copil);
- nimeni nu poate să facă rău, sieşi sau altuia, şi nu poate deranja activitatea altui copil.

S-au făcut numeroase comentarii în legătură cu semnificaţia şi consecinţele punerii în practică a acestor cerinţe şi limitarea rolului educatoarei la supravegherea copiilor pentru respectarea acestora. Metoda montessoriană a fost criticată, printre altele, pentru că nu ar acorda atenţie suficientă disciplinării morale a copilului sau pentru că limitează relaţiile sociale în timpul activităţii copiilor. Educatorul din sistemul Montessori nu pedepseşte, dar nici nu oferă recompense ; în mod cert, disciplina montessoriană nu e una exterioară, constrângătoare, ci mai degrabă una interioară, legată de înţelegerea rostului lucrurilor şi a sensului vieţii. O asemenea disciplină nu îngrădeşte, ci încurajează libertatea de mişcare a copilului. Clasa Montessori este organizată pe arii de activitate, fiecare dispunând de materiale specifice ; mobilierul este uşor, astfel încât să permită organizarea mediului educaţional în funcţie de nevoile de activitate ale copiilor. Copiii îşi aleg singuri ocupaţia, educatoarea intervenind numai dacă este încălcată o regulă sau dacă i se solicită ajutorul.

Activităţi

Analizaţi sensul ideii de libertate în sistemul montessorian. Comentaţi relaţia dintre libertate şi autoritate.

Analizaţi sensul şi valoarea ideii de disciplină din sistemul educaţional montessorian.

Identificaţi, pe baza informaţiilor prezentate în text, avantajele şi limitele acestei alternative educaţionale.

III.2.2. *Antroposofia steineriană şi şcolile Waldorf*

Educaţia din şcolile Waldorf are la bază antroposofia lui Rudolf Steiner (1861-1925), o concepţie spiritualistă asupra omului şi evoluţiei lui. Steiner critică educaţia tradiţională pentru concepţia materialistă pe care o fundamentează ; în concepţia steineriană, o educaţie autentică trebuie să plece de la înţelegerea naturii umane ca sinteză între trei planuri : fizic, sufletesc şi spiritual. Steiner critică, de asemenea, excesul de intelectualism şi excesul de autoritate din şcoala tradiţională, care constituie piedici puternice în dezvoltarea copilului ; o educaţie care are la bază principiile „ştiinţei spirituale" acordă o importanţă egală activităţilor cognitive, artistice, tehnice şi practice în dezvoltarea personalităţii copilului. Steiner precizează că antroposofia nu e un ansamblu teoretic, o concepţie despre viaţă, ci chiar un sistem de viaţă ; referindu-se la perspectiva spiritualistă asupra vieţii şi a omului, Carlgren apreciază că pedagogia lui Steiner nu e sumă de metode de educaţie, ci o atitudine de viaţă (1994, p. 225).

Prima şcoală Waldorf a fost deschisă în 1919, la Stuttgart, la propunerea directorului fabricii de ţigarete Waldorf-Astoria, sub denumirea „şcoala liberă Waldorf". Un principiu important al educaţiei din şcolile Waldorf îl reprezintă adaptarea la ritmurile vieţii ; viaţa este pătrunsă de ritm : succesiunea zilelor şi a nopţilor, succesiunea anotimpurilor etc. Fiinţa noastră spirituală este într-o legătură nemijlocită cu cosmosul, aşa cum fiinţa noastră fizică e legată de natura pământului. Stadiile din evoluţia copilului trebuie să se armonizeze cu ritmurile vieţii universale ; de aceea, în şcolile Waldorf euritmia (*eu* – bine, *rhytmos* – ritm) ocupă un loc foarte important. Aceasta e „un joc al mişcării pătruns de suflet", fără a fi dans, mimică sau pantomimică ; nu e imitaţie, ci un mod de exprimare prin care fiecare individ se integrează în ritmul armonios al universului şi se

dezvoltă, în acelaşi timp, ca individualitate. Euritmia e muzicală sau a cuvântului ; ea face vizibilă activitatea spirituală care se desfăşoară în interiorul sunetului. Rostul educaţiei este de a contribui la armonizarea ritmurilor ; muzica şi dansul ocupă un loc important în acest proces. Predarea nu se realizează fragmentat, ci pe epoci ; acestea corespund ritmului uman dintre veghe şi somn, dintre învăţare şi uitare. Vreme de câteva săptămâni, copilul învaţă o disciplină, după care urmează o perioadă de „uitare”, de transformare sau „digerare” a cunoştinţelor. „Uitarea” face parte dintr-o filosofie spiritualistă care urmăreşte armonizarea ritmurilor cunoaşterii ; când revine la învăţarea acestei discipline, după perioada de „somn”, copilul înţelege mult mai uşor ceea ce înainte i se părea dificil. În clasa I, există trei epoci fundamentale : desenul formelor, citit-scrisul şi socotitul ; din clasa a II-a, epocile se diversifică şi se specializează. În şcoala elementară nu se folosesc manuale ; elevul îşi creează manualul pe măsură ce înaintează în procesul cunoaşterii la o disciplină, ilustrându-l într-o manieră care-i valorifică individualitatea. În şcolile Waldorf nu se pun note şi nu există repetenţie ; evaluarea se realizează prin aprecieri verbale, scrise şi directe, în întâlnirile periodice cu părinţii şi prin caracterizarea anuală amănunţită a fiecărui elev, fără a favoriza situaţiile competitive. Pregătirea unui cadru didactic presupune iniţierea în antropologia steineriană. Acesta trebuie să utilizeze fantezia ca element fundamental al procesului de învăţare, chiar şi atunci când e vorba despre conţinuturi riguroase, precum cele matematice. Pentru a menţine vie materia de studiu, spunea Steiner (1998), un bun dascăl trebuie să o pătrundă de fantezie.

Activitate
Analizaţi specificul pedagogiei Waldorf ; precizaţi avantajele şi limitele acestei alternative educaţionale.

III.2.3. *Pedagogia şi educaţia Freinet*

Nemulţumit şi el de şcoala tradiţională, pe care o consideră inadecvată cerinţelor de dezvoltare a copilului într-o societate în evoluţie, Célestin Freinet (1896-1966) a pus în practică o concepţie pedagogică centrată pe comunicare. Pedagogul francez şi-a propus să transforme în mod radical relaţiile educaţionale din spaţiul şcolar, să schimbe atitudinea educatorului faţă de copil şi faţă de procesul cunoaşterii şi să dezvolte un ansamblu de tehnici educaţionale care să poată fi adaptate oricărei situaţii şcolare. Freinet a preferat să vorbească despre tehnici de educaţie, şi nu despre o metodă Freinet, întrucât o metodă nu poate fi modificată decât de autorul ei ; el a dorit ca tehnicile propuse să poată fi adaptate în funcţie de diversitatea situaţiilor de învăţare şi de evoluţiile acestora în decursul timpului, considerând că eficienţa lor depinde în mod fundamental de acest aspect. Tehnicile educaţionale Freinet includ : tipografia şcolară, textul liber, jurnalul şcolar, corespondenţa şcolară şi interşcolară, fişierul şcolar, desenul liber, proiecţiile de filme, discurile, radioul, televiziunea etc. E lesne de observat că specificul acestora constă în crearea unui mediu favorabil exprimării libere şi comunicării. Inovaţia principală a lui Freinet o reprezintă introducerea imprimeriei în şcoală, pentru tipărirea textului liber ; rolul acesteia este de a crea un mediu educaţional bazat pe comunicare şi de a da astfel sens activităţii elevului : copilul scrie pentru a fi citit, nu doar de către educator

şi colegii de clasă ; textul tipărit este un text peren. Freinet nu a utilizat tipografia pentru a forma deprinderi specifice acestei munci şi calităţi precum disciplina şi concentrarea, deşi nu e un lucru lipsit de importanţă pedagogică ; meritul cel mai important al utilizării tipografiei este acela de a crea un mediu favorabil comunicării în spaţiul şcolar, de a face posibilă modernizarea şi eficientizarea educaţiei. Introducerea acestor tehnici schimbă fundamental relaţia dintre profesor şi elev : profesorul devine un partener al elevului în procesul dobândirii şi dezvoltării cunoaşterii. Cooperarea este un element fundamental al strategiei de lucru în şcolile Freinet. În corespondenţa interşcolară din şcolile Freinet de astăzi, noile tehnologii informaţionale înlocuiesc jurnalul redactat pe hârtie. Şcoala Freinet nu se doreşte a fi un „templu", ci mai degrabă un „şantier", un „laborator" în care copiii sunt implicaţi în mod activ într-un proces de cunoaştere ce implică perceperea directă a lucrurilor şi experimentarea.

> **Activitate**
> Analizaţi specificul pedagogiei Freinet ; precizaţi avantajele şi limitele acestei alternative educaţionale.

III.2.4. *Programul Step by Step*

Step by Step reprezintă o alternativă care are la bază o filosofie educaţională ce îmbină tradiţia pedagogică şi educaţia europeană cu teorii şi practici educative americane. Valoarea fundamentală este aceea de democraţie ; programul îşi propune să-i înveţe pe copii cum să devină cetăţeni activi, să aprecieze valorile şi să aplice regulile vieţii democratice. În Step by Step, activitatea este centrată pe copil şi individualizată ; clasa dominată de învăţătoare este înlocuită de clasa axată pe dezvoltarea copilului. În clasele Step by Step, activitatea se desfăşoară pe centre de activitate ; elevii au astfel libertatea de a se mişca, fizic şi intelectual, în procesul de învăţare. Mediul educaţional este organizat astfel încât să ofere fiecărui elev libertatea de a se exprima, de a explora, de a avea iniţiative şi a-şi asuma responsabilităţi şi de a favoriza cooperarea dintre elevi. Învăţarea pe centre de activitate respectă ritmul fiecărui copil ; în fiecare zi, fiecare copil trece pe la toate centrele. Fiecare clasă dispune, de asemenea, de un spaţiu de întâlnire pentru comunicarea în grup, un loc în care sunt împărtăşite experienţe, este planificată activitatea la începutul zilei, sunt evaluate sarcinile, se stabilesc regulile şi responsabilităţile ; în acest loc există un „scaun al autorului", pe care fiecare copil devine personajul principal, îşi prezintă ideile, rezultatele, le confruntă cu ale celorlalţi. Programul zilnic începe cu întâlnirea de dimineaţă, care cuprinde : agenda zilei (planificarea activităţilor zilnice), calendarul zilei (precizarea zilei, datei, evenimentelor sociale şi personale legate de ziua respectivă etc.), mesajul zilei (conceput de învăţător pentru a-i introduce pe elevi în procesul de cunoaştere sau de dobândire a unor deprinderi, care se va desfăşura pe centrele de activitate, pe parcursul zilei) şi noutăţile (comunicarea unor experienţe sau evenimente personale deosebite, care se realizează pe „scaunul autorului"). În activitatea pe centre, pe fiecare masă sunt scrise sarcinile de lucru pentru tema propusă ; după alegerea centrelor, elevii citesc aceste sarcini şi le rezolvă. Pe parcursul activităţii, învăţătorul colaborează cu elevii în rezolvarea acestor sarcini. Evaluarea zilei se realizează tot pe „scaunul autorului", unde elevii îşi expun lucrările, care vor fi incluse apoi în mapa cu lucrări a fiecărui copil, care se păstrează în clasă şi

este la îndemâna elevului sau a părintelui. Comunicarea cu părinţii este un element important al acestei alternative ; părinţii sunt consideraţi parteneri şi sunt încurajaţi să se implice chiar în procesul de învăţare desfăşurat în şcoală.

Activitate
Analizaţi specificul activităţii în sistemul alternativ Step by Step.

Alternativele educaţionale sunt expresia unui pluralism ce pune în practică o concepţie democratică asupra educaţiei. Deşi toate alternativele au apărut ca reacţie critică la adresa sistemului tradiţional de educaţie, în opoziţie cu acesta, de-a lungul timpului, au existat contaminări, influenţe reciproce, astfel încât ideea de sistem educaţional tradiţional a evoluat foarte mult din perspectiva celui alternativ.

Activitate
Prezentaţi aspecte comune sistemelor alternative prezentate şi aspecte specifice fiecăreia dintre ele.

Temă obligatorie
Analizaţi comparativ modelul pedagogic tradiţional şi sistemul educaţional alternativ ; precizaţi şi exemplificaţi cel puţin cinci diferenţe şi cinci interferenţe.

Bibliografie

***, *Copilul meu merge la şcoala Step by Step. Ghid pentru părinţi*, Centrul pentru Educaţie şi Dezvoltare Profesională.

***, 1994, *Şcolile libere Waldorf*, Asociaţia Internaţională pentru Pedagogia Waldorf, Europa Centrală şi de Est şi Ţările din Răsăritul Îndepărtat, Stuttgart, 4 noiembrie.

Albulescu, I., 2007, *Doctrine pedagogice*, EDP, Bucureşti.

Audigier, F. ; , Lagelée, G., 2000, *Les droits de l'homme. Dossier réalisé dans le cadre du projet : Un enseignement secondaire pour l'Europe (1991-1996)*, Éditions du Conseil de l'Europe.

Bârsănescu, Şt., 1975, „For a Pedagogy of Peace. Peace Progress", IASWP, *Journal of Education*, nr. 2.

Bertrand, Y., 1993, *Theories Théories contemporaines de l'éducation*, Agence d'Arc, Ottawa.

Bertrand, Y., 1998, *Théories contemporaines de l'éducation*, ediţia a IV-a, Chronique Sociale, Éditions Nouvelle, Lyon, Montréal.

Botkin, J-W. ; Elmandjra, M. ; Maliţa, M., 1981, *Orizontul fără limite al învăţării*, Editura Politică, Bucureşti.

Carlgren, F., 1994, *Educaţia pentru libertate. Pedagogia lui Rudolf Steiner. Imagini şi relatări. Mişcarea internaţională a şcolii Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Călin, M., 1996, *Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative*, Editura All, Bucureşti.

Cozma, Teodor, 1988, *Şcoala şi educaţiile paralele*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Cucoş, C., 2001, *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine pedagogice fundamentale*, Editura Polirom, Iaşi.

Dave, R.H, 1973, *Éducation permanente et programmes scolaires*, UNESCO, Hamburg.

Dave, R.H., 1991, *Fundamentele educaţiei permanente*, EDP, Bucureşti.

Deldime, R.; Demoulin, R., 1994, *Introduction à la psychopédagogie*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles.

Delors, J. (coord.), 2000, *Comoara lăuntrică. Raportul către pentru UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*, Editura Polirom, Iaşi.

Doise, W., 1998, „L'éducation aux droits de l'homme", în Ph. Jaffé, Ph. (ed.), *Challenging Mentalities. Implementing the United Nations Convention of the Rights of Child*, Children Rights Centre, Ghent papers on Children's Right, nr. 4.

Gabaude, J.-M.; Not, L., 1988, *La pédagogie contemporaine*, Éditions Université du Sud, Toulouse.

Karpinski, A., 1992, *ABC-ul democraţiei*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Landhsheere, V., 1992, *L'éducation et la formation. Science et pratique*, PUF, Paris.

Lengrand, P., 1973, *Introducere în educaţia permanentă*, EDP, Bucureşti.

Momanu, M., 2002, *Introducere în teoria educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.

Montessori, M., 1977, *Descoperirea copilului*, EDP, Bucureşti.

Pettini, A., 1992, *Metode moderne de educaţie. Freinet şi tehnicile sale*, CEDC, Bucureşti.

Rădulescu, M., 1999, *Pedagogia Freinet – un demers inovator*, Editura Polirom, Iaşi.

Reboul, Olivier, 1984, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.

Servan-Schreiber, J.-J., 1999, *Sfidarea mondială*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Stanciu, I.Gh., 2006, *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, ediţia a III-a revăzută, Institutul European, Iaşi.

Steiner, R., 1994, *Arta educaţiei. Metodica şi didactica*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Steiner, R., 1998, *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Văideanu, G. (coord.), 1986, *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. I-II, Iaşi.

Văideanu, G., 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.

Văideanu, G., 1996, *UNESCO-50. Educaţie*, EDP, Bucureşti.

Educabilitatea. Factori şi paradigme ale dezvoltării psihoindividuale

Prof.univ.dr. Luminiţa Iacob

Scopul unităţii de curs :

- însuşirea principalelor repere teoretice pe care le implică abordarea problematicii educabilităţii ;
- diagnosticarea propriei reprezentări şi atitudini asupra dezvoltării psihoindividuale, prin raportare la paradigmele clasice.

Obiective operaţionale :

După studierea acestei unităţi, cadrele didactice vor putea să :

- definească şi să opereze cu conceptele specifice temei : educabilitate, eritabilitate, gene, meme, normă de reacţie, epigeneză, nişă de dezvoltare etc. ;
- diferenţieze între sensul larg, pedagogic, şi cel tehnic, psihologic, al conceptului de *educabilitate* ;
- precizeze specificitatea fiecărui factor – ereditatea, mediul, educaţia – al dezvoltării psihoindividuale ;
- exemplifice „mitologia" referitoare la ereditate şi dezvoltare psihoindividuală ;
- stabilească legătura dintre atitudinile pedagogice şi paradigmele dezvoltării.

I. Educabilitatea

Nici o altă specie nu s-a adaptat mediului natural prin transformarea acestuia aşa cum a făcut-o şi o face, tot mai accelerat şi radical, omul. Nici o altă specie nu şi-a dublat şi schimbat cadrul existenţial prin cultură şi civilizaţie, plasându-se astfel, concomitent, într-un dublu joc adaptativ: natură şi cultură. În cazul speciei noastre, teoreticienii psihologiei evoluţioniste, una dintre cele mai recente ramuri ale psihologiei contemporane, vorbesc despre o „dublă ereditate" – cea transmisă prin gene şi cea transmisă prin meme[1].

Această particularitate a alimentat consecinţe la fel de singulare în lumea viului. Omul are cea mai lungă copilărie, necesară adaptării prin învăţare asistată la un mediu complex, mereu în schimbare. Ca atare, este singura specie care şi-a creat o formă de activitate specializată în chiar procesul dezvoltării ontogenetice: *educaţia*. Aceasta valorifică o altă particularitate umană, *educabilitatea*, definită ca disponibilitatea/gradul de a „optimiza adaptările devenite necesare prin condiţii ale existenţei, exprimate prin eficienţa cunoştinţelor şi capacităţilor valorizate social"[2]. Dacă pedagogii şi sociologii educaţiei analizează educabilitatea individului/grupului din perspectiva proiectării politicilor educaţionale, a procesului şi actului educativ, psihologii o raportează intrapersonal la diversele aspecte ale structurii psihice: inteligenţă, temperament, memorie, caracter etc. În această accepţiune, mai „tehnică", *educabilitatea* indică cât din variabilitatea interpersonală a acelei trăsături ţine de factorii educativi. În această variantă, educabilitatea este termenul analog *eritabilităţii*, care desemnează „acea proporţie din varianţa unei trăsături care poate fi pusă pe seama factorilor genetici" (Benga, 2002, p. 25). Spre exemplu, în cazul a două persoane, diferenţa dintre inteligenţele lor poate fi explicată în proporţie de 48% prin factori ereditari (Benga, 2002, p. 26); în cazul extraversiunii, 30-50% din varianţă ţine de ereditate, în timp ce, pentru anumiţi factori de personalitate, educabilitatea explică diferenţele interindividuale în proporţie de 50-70% (Workman, Reader, 2007, p. 39).

> **? Întrebare**
> Ce valoare estimaţi pentru eritabilitatea înălţimii şi a culorii ochilor? Mai mică sau mai mare decât a trăsăturilor de personalitate? Dar pentru „educabilitatea" lor?

Dacă, cu deplin temei, speciei noastre i se poate atribui şi caracteristica de *Homo Educabilis*, faptul are la bază plasticitatea extraordinară a creierului uman. Apărută ca soluţie adaptativă la permanenta construcţie a mediului şi împrejurărilor de viaţă pe care

1. Echivalentul termenului *gene*, pentru a desemna unităţile informaţionale ale „eredităţii culturale". Sunt numite şi *culturogene*, de exemplu tabuul incestului (Workman, Reader, 2007).
2. Adaptare după R. Doron, F. Parot, *Dicţionar de psihologie*, Editura Humanitas, 1991, p. 270.

omul le practică, plasticitatea cerebrală ne deosebeşte de celelalte specii, care au algoritmi performanţi de răspuns, determinaţi ereditar.

Omul are însă capacitatea de a *construi* şi *reconstrui* răspunsuri algoritmice sau euristice în funcţie de context. Până şi ceea ce se credea până nu demult ca fiind relativ imuabil, localizările cerebrale, îşi dovedeşte plasticitatea. Este, spre exemplu, proba adusă de cercetările privind bilingvismul. Bilingvismul precoce, al copiilor care din primul an de viaţă sunt expuşi la două limbi, conduce la o proiecţie corticală în aceeaşi zonă, cea temporală. Bilingvismul târziu, „de şcoală", are proiecţii corticale în zone diferite.

Tema educabilităţii ridică problema raportului *continuitate-schimbare* pe parcursul dezvoltării. În mod evident, răspunsul este diferit în funcţie de aspectul psihologic vizat : planul aptitudinal, cel temperamental, cel al trăsăturilor de personalitate, sistemul motivaţional sau stilul cognitiv al persoanei. O ilustrare ne oferă psihologia dezvoltării atunci când sintetizează datele de cercetare referitoare la ontogeneza personalităţii (vezi caseta 1).

Caseta 1. A deveni ca persoană (Schaffer, 2005, pp. 343-344)

„Una dintre sarcinile principale pe care o au copiii pe parcursul dezvoltării se referă la procesul de *individualizare*, respectiv formarea unei identităţi distincte şi unice. Începând de la naştere, copiii au deja o individualitate, bazată pe setul de caracteristici numite în general *temperament*. Aceste caracteristici sunt aproape cu siguranţă determinate genetic şi continuă să aibă un rol în influenţarea comportamentului individului ; astfel, este probabil ca ele să fie precursorii a ceea ce este numit ulterior *personalitate*.

În centrul personalităţii se află *sinele* şi o mare parte din copilărie este dedicată găsirii unui răspuns la întrebarea „Cine sunt eu ?". Este util să facem distincţia între trei componente atunci când investigăm sinele : conştiinţa de sine, conceptul de sine şi stima de sine. Conştiinţa de sine apare în general în al doilea an de viaţă ; după aceea, ia naştere şi se rafinează conceptul de *sine* – un proces care continuă până la vârsta adultă. Stima de sine se modifică în anii de şcoală, devenind tot mai consistentă şi realistă.

În timpul adolescenţei, ideile copiilor despre sine se modifică adesea substanţial, ţinând pasul cu schimbările de la nivelul înfăţişării fizice şi cu creşterea introspecţiei – ceea ce a fost numit *criză de identitate*. După Erik Erikson, aceasta este perioada de viaţă în care copiii trebuie să-şi rezolve problema identităţii ; doar dacă se pot adapta la această sarcină de dezvoltare vor avea succes în trecerea la perioada adultă şi nu vor mai fi marcaţi de confuzie în ceea ce priveşte rolul lor în viaţă.

Felul în care copiii gândesc despre ei înşişi depinde atât de dezvoltarea cognitivă, cât şi de experienţa socială, în special de aşteptările şi atitudinile celorlalţi oameni. Acest lucru este cel mai evident în cazul maltratării, care poate avea implicaţii marcante pentru dezvoltarea sinelui copilului. Familia este fără îndoială leagănul simţului de sine al copiilor ; cu toate acestea, grupul de covârstnici devine şi el o forţă în acest sens, aşa cum se poate observa la nivelul efectelor respingerii sau agresiunii asupra stimei de sine a victimelor.

Un alt aspect al dezvoltării sinelui se referă la achiziţia unui simţ al genului. Acesta este un proces îndelungat, care implică dezvoltarea identităţii de gen, a stabilităţii genului şi a consistenţei genului. Diferenţele psihologice dintre cele două sexe s-au dovedit a fi uimitor de puţine; totuşi, fenomenul de segregare a genurilor, identificat din al treilea an, evident chiar şi în adolescenţă şi la maturitate, poate avea efecte importante asupra stilurilor de interacţiune dezvoltate de cele două sexe.

Măsura în care există continuitate la nivelul calităţilor noastre din copilăria timpurie până în perioada adultă şi posibilitatea de prezicere a personalităţii adulte pe baza comportamentului din primii ani de viaţă persistă ca teme centrale de investigaţie. Au existat două abordări majore, prima urmărind atributele psihologice particulare pe parcursul dezvoltării pentru a determina stabilitatea lor. Referindu-ne la timiditate şi agresivitate, trebuie să concluzionăm că stabilitatea tinde să fie limitată la extreme, respectiv la cei foarte timizi sau extrem de agresivi, ca rezultat al influenţelor înnăscute, care rămân predominante. Totuşi, în cazul predispoziţiilor moderate, regula pare să fie modificarea. Aceşti indivizi sunt mai deschişi la influenţele de mediu, ceea ce face să crească probabilitatea fluctuaţiilor calităţilor personale.

Cea de-a doua abordare surprinde eforturile de a prezice rezultate ulterioare pe baza experienţelor timpurii. Aceasta se bazează pe asumpţia conform căreia copiii sunt atât de uşor de influenţat la începutul vieţii, încât experienţele traumatice (de exemplu, deprivarea senzorială şi afectivă) îi vor marca pentru totdeauna, indiferent de experienţele următoare. S-a dovedit că nu se întâmplă astfel: chiar şi copiii traumatizaţi sever în instituţii în care erau profund neglijaţi pot recupera întârzierile în condiţii ulterioare adecvate. Concluzia este următoarea: cursul ontogenetic nu este stabilit o dată pentru totdeauna de anumite experienţe, oricât de timpurii şi de severe ar fi acestea. Trebuie să luăm în considerare şi evenimentele viitoare, inclusiv punctele de turnură pe care indivizii trebuie să le negocieze în timp ce îşi urmează traseul particular de dezvoltare."

II. Factorii dezvoltării psihoindividuale

Referitor la identificarea factorilor implicaţi în dezvoltarea umană, întâlnim o convergenţă principială, chiar dacă planul conceptual se prezintă diferit. Astfel, în literatura psiho-pedagogică românească (Golu, 1985; Radu, 1991; Şchiopu, Verza, 1997; Nicola, 2003; Munteanu, 2006), sunt discutaţi ca factori ai dezvoltării psihoindividuale *ereditatea*, *mediul* şi *educaţia*, în timp ce literatura occidentală se ocupă de raportul *nature-nurture* (cea anglo-saxonă – Papalia, 1986; Schaffer, 2005; Workman, Reader, 2007) sau *hérédité – milieu/environement* (cea franceză – Bee, 1997; Bril, Lehalle, 1998). În funcţie de epocă şi de contextul analizei, operaţionalizarea acestei relaţii s-a exprimat diferit: maturizare-învăţare, înnăscut-dobândit, ineism-empirism, nativism-constructivism/relativism cultural.

Semnalarea acestor nuanţări prilejuieşte observaţia că, în fond, delimitările categorice nu au decât raţiuni didactice. Ereditatea, ca proprietate generală a lumii vii, este o caracteristică a mediului natural, la fel cum educaţia presupune cu necesitate un mediu social uman în absenţa căruia nu ar putea exista.

II.1. Ereditatea – premisă naturală a dezvoltării psihoindividuale

Ereditatea *este însuşirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generaţie la alta, mesajele de specificitate sub forma codului genetic*. Acestea sunt, concomitent, ale speciei (de exemplu, la om, poziţia bipedă, raţionalitatea etc.), ale grupului rasial (culoarea pielii, talia medie etc.) şi ale individului (culoarea ochilor, predispoziţia temperamentală etc.). Primele două, caracteristice tuturor/majorităţii oamenilor, sunt studiate de genetica evoluţionistă, genetica moleculară şi etologie. Cea de-a treia categorie, intraspecifică, proprie fiecărui individ în parte, este studiată de genetica comportamentală sau cantitativă (Benga, 2002).

Materialul eredităţii este nuclear (la nivelul cromozomilor din nucleul gameţilor) şi citoplasmatic. El constituie *genotipul* individului, definit ca *totalitate a caracteristicilor potenţiale moştenite*. Ereditatea nucleară se transmite conform unor legităţi cunoscute (Mendel, Morgan), ceea ce permite înţelegerea naturii combinărilor care au loc, cât şi producerea erorilor de copiere şi a alterărilor (mutaţiile)[1]. Moştenirea genetică este practic irepetabilă[2] de la un individ la altul. Orice genotip se exprimă ca *fenotip*, definit ca *totalitatea caracteristicilor manifeste*, ca rezultat al interacţiunii timpurii cu mediul. Totalitatea proceselor care duc la exprimarea genotipului în fenotip poartă numele de *epigeneză*. Regula de aur a epigenezei este unicitatea. Chiar de la nivel celular, în ciuda aceluiaşi mesaj genetic, nu vom găsi două celule 100% identice, deoarece reacţiile biologice au loc într-o „mare" de fluctuaţii termice (Benga, 2002, p. 27). Deci fenotipul este doar una dintre variantele posibile ale unui acelaşi genotip, fixată însă definitiv prin punerea în act a *normei genotipice* sau *intervalului de reacţie*. Este vorba despre minimumul şi maximumul posibile în exprimarea unei caracteristici cu determinare genetică. Cu alte cuvinte, există anumite limite între care fiecare dintre noi poate răspunde la condiţii favorabile sau nefavorabile. În cazul înălţimii, o hrană adecvată ne va face mai înalţi decât o hrană necorespunzătoare ; totuşi, în ambele condiţii de hrană, unii dintre noi vor fi mai înalţi decât ceilalţi. Fiecare dintre noi rămâne în intervalul propriei norme de reacţie. Genele nu „oferă" o anumită înălţime precisă. Ele respectă doar un *model de creştere* (genotipic), ce depinde de nutriţie sau de alţi factori. *Înălţimea finală* (fenotipică) va depinde atât de factorii genetici, cât şi de cei de mediu (Schell, Hall, 1979).

Printre metodele care permit studierea rolului factorului genetic în dezvoltarea psihoindividuală se numără cele care urmăresc gemelaritatea, cosanguinitatea, fenomenul de adopţie etc. Acestea au fost prefigurate de studiile asupra eredităţii plantelor şi animalelor (cu concluzii limitate însă pentru ereditatea umană) şi de analiza genealogică prin care anumite caracteristici au putut fi urmărite în aceeaşi familie timp de generaţii. Una dintre primele lucrări de acest gen îl are ca autor pe englezul Fr. Galton[3].

1. Pentru revederea acestor noţiuni, o bună sinteză oferă lucrarea: D. David, O. Benga, A. Rusu, *Fundamente de psihologie evoluţionistă şi consiliere genetică*, Editura Polirom, 2007.
2. Recombinările genetice din timpul formării gameţilor ne arată prin calcul că şansa spermatozoizilor şi a ovulului de a realiza moştenirea întocmai a constelaţiei genetice parentale este una din 8.388.608 de gameţi, iar a zigotului – una din aproximativ 70 de trilioane, adică 2^{46} (P. Diaconescu, *Ce ştim despre ereditate*, Ceres, 1981, p. 125).
3. Fr. Galton, *Hereditary Genius*, Macmillan, 1869.

Deşi cercetările vizând ereditatea umană au o istorie relativ scurtă şi o specificitate aparte (date fiind limitele etice ale experimentelor genetice), repere axiomatice nu au întârziat să apară : moştenirea ereditară este un complex de predispoziţii şi potenţialităţi, şi nu însuşirile biopsihice ale antecesorilor ; ereditatea caracterelor morfologice şi biochimice este mult mai bine cunoscută decât ereditatea însuşirilor psihice ; diversitatea psihologică umană are cu certitudine şi o rădăcină ereditară (constituţie, biotip, premise comportamentale etc.), dar nu se reduce la aceasta ; în bună parte, caracteristicile psihice sunt rodul unor determinări poligenetice. Dacă, spre exemplu, culoarea ochilor este controlată de o singură genă, se estimează că inteligenţa depinde de cel puţin 150 de gene diferite (Schaffer, 2005, p. 41) ; ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna cu ceea ce este congenital (sau înnăscut), care cuprinde şi elemente dobândite pe baza experienţelor timpurii dinaintea naşterii (spre exemplu, preferinţa pentru vocea mamei, pentru limba maternă sau recunoaşterea unui anumit fragment muzical) ; ceea ce ţine de ereditate se poate exprima în diverse momente de vârstă (spre exemplu, debutul mersului, pubertatea, climacteriu) sau nu. Anumite predispoziţii pot rămâne în stare latentă pe tot parcursul vieţii în absenţa unui factor activator (de exemplu, cazul anumitor alergii) ; potenţialul genetic al fiecărui individ se selectează prin hazard şi este, mai ales în plan psihic, polivalent ca exprimare ; ereditatea conferă unicitatea biologică, ca premisă primară a unicităţii psihice. Aceasta se construieşte şi se consolidează, în al doilea rând, prin reacţiile selective faţă de mediu ; din perspectivă filogenetică, ereditatea umană are cea mai mică încărcătură de comportamente instinctive, ceea ce face din puiul de om o fiinţă *total dependentă de membrii propriei specii*[1] şi, conform celebrei formule a lui K. Lorenz, un „specialist în nespecializare" ereditară ; prin „orarul" proceselor de creştere şi maturizare, ereditatea creează premisele unor momente de optimă intervenţie din partea mediului educativ, în aşa-numitele perioade sensibile ; anticiparea sau pierderea acestor perioade se poate dovedi ineficientă (de exemplu, mersul, limbajul, operaţii ale gândirii etc.) ; rolul eredităţii nu se exprimă în aceeaşi măsură în diversele aspecte ale vieţii psihice ; unele poartă mai puternic amprenta eredităţii (temperamentul, aptitudinile – vezi caseta 2 –, emotivitatea, patologia psihică), altele – mai puţin (atitudinile, voinţa, caracterul etc.) ; o aceeaşi trăsătură psihică poate fi, la persoane diferite, rodul unor combinaţii diferite. Pentru cineva poate să fie hotărâtoare ereditatea, în timp ce, la alte persoane, mediul sau educaţia pot să fi contribuit decisiv.

Caseta 2. Coeficientul de inteligenţă din perspectiva raportului ereditate-mediu (Schell, Hall, 1979, pp. 48-49)

„Părinţii care au un QI (coeficient de inteligenţă) mai mare au posibilitatea de a avea copii cu un QI mai ridicat. Această tendinţă reiese clar din tabelul ce urmează, care prezintă corelaţiile existente între QI la indivizi cu diferite grade de similaritate genetică.

1. Trebuie subliniat faptul că, prin ereditate şi modelul deosebit al dezvoltării sale (natură + cultură), puiul de om este singurul care nu poate fi asistat de alte specii fără a-şi pierde specificitatea. Copiii „sălbatici", crescuţi de animale, deşi au supravieţuit, s-au animalizat, nedevenind ceea ce, potenţial, erau programaţi ereditar : oameni !

Corelaţia coeficientului de inteligenţă între :	
Persoane neînrudite :	
Copii crescuţi separat	+0,01
Copii crescuţi împreună	+0,20
Colaterali :	
Veri de gradul doi	+0,16
Veri primari	+0,28
Unchi (mătuşi) – nepoţi	+0,34
Fraţi crescuţi separat	+0,46
Fraţi crescuţi împreună	+0,52
Gemeni heterozigoţi crescuţi separat	+0,49
Gemeni heterozigoţi crescuţi împreună	+0,56
Gemeni monozigoţi crescuţi separat	+0,75
Gemeni monozigoţi crescuţi împreună	+0,87
Linie directă :	
Bunici – nepoţi	+0,30
Părinte (adult) – copil	+0,50
Părinte (când era copil) – copil	+0,56

Pentru a înţelege aceste date, trebuie mai întâi să cunoaştem câte ceva despre coeficienţii de corelaţie. O corelaţie este o expresie numerică a gradului de apropiere între două seturi de măsuri. O corelaţie de 0,00 înseamnă că între acestea nu există nici un fel de legătură. De exemplu, în tabel, QI-ul la copii diferiţi, crescuţi în medii diferite este de aproximativ 0. Acest număr înseamnă că a cunoaşte QI-ul unui copil nu ne furnizează nici o informaţie privind QI-ul celuilalt. Dacă o corelaţie ar atinge limita maximă, de 1,00, atunci corespondenţa dintre perechile de indivizi ar fi perfectă. Un asemenea coeficient ar spune că, dacă unul dintre copiii din pereche a obţinut cel mai înalt QI din grupul său, atunci şi celălalt copil a obţinut cel mai mare QI din grupul său (nu înseamnă că ambii au acelaşi QI). Dacă o corelaţie ar fi de −1,00, asta înseamnă că, dacă unul dintre membrii perechii are cel mai mare QI din grupul său, celălalt membru are cel mai redus scor. În psihologie nu sunt întâlniţi niciodată coeficienţi de corelaţie de exact +1 sau −1. Aceştia se situează la distanţe diferite de extreme. Cu cât coeficientul este mai mare, cu atât cele două măsurări sunt mai apropiate ; în cazul nostru, inteligenţele membrilor perechii au valori similare.

Să observăm că, în datele de mai sus, coeficienţii de corelaţie între fraţi nu sunt foarte diferiţi de cei ai gemenilor heterozigoţi (gemeni dezvoltaţi din două ovule diferite, fecundate relativ simultan). Aceasta este de aşteptat, pentru că, în medie, atât fraţii, cât şi gemenii heterozigoţi au circa jumătate de gene în comun. Spre deosebire de aceştia, gemenii monozigoţi (dezvoltaţi dintr-un unic ovul fecundat) au seturi genetice identice, iar QI-ul arată corelaţii mult mai ridicate. Părinţii au şi ei jumătate din gene comune cu cele ale copiilor lor, astfel încât corelaţia dintre părinţi şi copii este asemănătoare cu cea dintre fraţi sau gemeni heterozigoţi. Astfel, QI-ul pare a fi în directă legătură cu gradul de înrudire genetică.

Totuşi, acest tip de rezultate nu ne permite să tragem concluzia că fondul genetic este determinantul principal al abilităţii intelectuale. Legătura dintre QI-ul persoanelor

este influenţată şi de mediul în care se dezvoltă. Copiii neînrudiţi crescuţi separat nu împart acelaşi mediu, ceea ce este un factor suplimentar, pentru valoarea 0 a corelaţiei QI-urilor. Fraţii şi surorile împart, în mare, acelaşi mediu, dar, întrucât se nasc în momente diferite şi fiecare trăieşte experienţe de viaţă unice, mediile lor nu sunt identice. În plus, pentru că gemenii monozigoţi arată la fel, părinţii sunt tentaţi să-i trateze la fel, mai curând decât în cazul celor heterozigoţi. Vedem, deci, cum rezultatele de mai sus ar putea fi interpretate ca indicând o similaritate între QI în baza aceluiaşi mediu.

Un alt mod de a încerca să descoperim în ce măsură diferenţele genetice afectează intelectul este prin compararea QI-urilor persoanelor înrudite, crescute în acelaşi mediu, împreună, sau separat, în medii diferite. De exemplu, cineva ar putea studia copiii adoptaţi comparând scorurile lor atât cu părinţii naturali, cât şi cu părinţii adoptivi. Cei ce au studiat această problemă au arătat că indicii de corelaţie între copiii adoptaţi şi părinţii lor naturali sunt mai mari decât între ei şi părinţii adoptivi. De fapt, corelaţiile dintre QI-urile copiilor adoptaţi şi părinţii lor biologici sunt similare cu cele ale copiilor crescuţi de proprii părinţi şi aceştia. Aceste rezultate reprezintă un argument serios în favoarea rolului eredităţii în cazul inteligenţei.

Totuşi, dacă studiem QI-ul mediu al copiilor adoptaţi, vom vedea că el este mai aproape de cel al mamelor lor adoptive cu un nivel socioeconomic ridicat, decât de cel al QI-ului mediu al mamelor biologice dezavantajate. Într-un astfel de studiu, valoarea medie a QI-ului la mamele biologice a fost de 86, iar QI-ul mediu al copiilor adoptaţi era de 106, un scor similar cu cel al părinţilor adoptivi. Aceasta ar fi în favoarea ideii rolului mediului în dezvoltarea abilităţilor intelectuale, sugerând că valoarea absolută a QI-ului poate fi îmbunătăţită prin plasarea într-un mediu favorabil [...].

Dezvoltarea abilităţilor intelectuale măsurate prin QI ne oferă astfel o ilustrare a conceptului de normă/interval de reacţie. Oricât de stimulativ ar fi mediul, puţini oameni pot deveni Albert Einstein sau Leonardo da Vinci. Iar, în absenţa unor condiţii extrem de defavorabile, puţini oameni devin întârziaţi mintal. Fiecare dintre noi are un registru de 20-25 de puncte „rezervă" pentru QI în care se va încadra probabil scorul nostru în funcţie de condiţiile de creştere".

Noua genetică, impulsionată şi de competiţia ştiinţifică declanşată de descifrarea genomului uman, vine cu modificări ale paradigmelor geneticii clasice. Impactul se resimte inclusiv în reevaluarea raportului ereditate-mediu (vezi caseta 3).

Caseta 3. Principii ale noii genetici
(Benga, 2002, p. 27)

„*Genele sunt variabile* – îşi pot modifica atât comportamentul, cât şi structura datorită interacţiunii cu alte gene sau datorită condiţiilor de mediu. Deci genele nu sunt entităţi fixe, bine definite, independente de context. De aici, ideea de modificabilitate adaptativă a genelor, ce se poate chiar transmite la generaţiile viitoare.

Genele nu sunt unităţi independente de informaţie – nici o genă nu operează singură, de aceea în cazul patologiei nu există decât foarte rar boli monogenice.

caracterizate printr-o corespondenţă de 1 : 1 între genă şi boală. Din acest motiv, aceeaşi genă poate avea efecte diferite la indivizi diferiţi sau diferite gene/patternuri de gene pot duce la aceeaşi boală.

În plus, rolul genelor în tulburările complexe multifactoriale, dar şi în determinarea comportamentelor sau a trăsăturilor normale complexe este diferit de modul lor de operare în cadrul bolilor monogenice. Există cinci aspecte esenţiale, analizate de Plomin şi Rutter (1999), care definesc această diferenţă :

1. Comportamentele atipice sunt produse nu de o mutaţie aberantă, ci de o *variantă normală a unei gene normale,* care induce însă un risc crescut de dezvoltare a patologiei.
2. Efectele genetice *determină indirect* apariţia unei boli. Genele codează doar secvenţe de aminoacizi, ale căror efecte operează asupra asupra unuia sau mai multor factori de risc, şi nu asupra bolii în sine. Efectele genelor, deci, se răsfrâng asupra trăsăturilor de risc (hiperactivitate, impulsivitate, agresivitate, reactivitate fiziologică).
3. Trăsăturile care induc un risc crescut sunt *dimensionale* – se pot manifesta într-o *măsură variabilă*. Genele al căror efect variabil afectează aceste dimensiuni se numesc loci ai unor trăsături cantitative (QTL – *quantitative trait loci*). De multe ori, genele influenţează atribute dimensionale distribuite continuu, care nu sunt patologice în sine, ci sunt asociate cu un risc crescut sau scăzut de apariţie a unei boli sau tulburări.
4. Mai multe gene diferite *interacţionează*, determinând o trăsătură particulară.
5. Acţiunea genelor este *probabilistă* – ele cresc şansele de apariţie a unui comportament sau a unei boli, dar nu acţionează în mod direct cu statul de cauze."

Determinarea rolului eredităţii în devenirea psihoindividuală rămâne o problemă incitantă supusă dezbaterii şi dincolo de domeniul ştiinţific. Ea face parte din „familia" temelor propice mitologizării (vezi caseta 4).

Caseta 4. Realitate şi mit despre gene (Schaffer, 2005, pp. 50-52)

„În ultimii ani, progresul ştiinţific în ceea ce priveşte înţelegerea construcţiei noastre genetice a fost impresionant şi există toate semnele că ascensiunea va continua. Printre nespecialişti rămân totuşi multe conceptualizări eronate, atât despre natura şi funcţionarea genelor, cât şi despre implicaţiile pe care le poate avea progresul cunoaşterii la nivelul înţelegerii dezvoltării umane. Am putut să vedem deja acest lucru în credinţa conform căreia ereditatea şi mediul ar fi influenţe separate, când ele acţionează de fapt împreună. Există însă şi alte credinţe greşite, aşa că vom analiza câteva dintre cele mai uzuale mituri şi contraargumentele dovedite care le corespund.

- *Mit* : Genele reprezintă cauza comportamentului.
- *Realitate* : Influenţa genelor asupra comportamentului nu este niciodată atât de directă cum apare în afirmaţia de mai sus. Genele sunt structuri chimice care au efecte chimice asupra organismului şi influenţează comportamentul prin intermediul efectelor asupra răspunsului pe care organismul îl dă mediului. De

exemplu, nu există gene *pentru* nevroză, cu toate că există o serie de date care arată că această caracteristică este influenţată genetic: mai degrabă, efectele genetice asupra comportamentului nevrotic pot să aibă la bază un sistem nervos foarte sensibil la stres. La fel, nu există gene *pentru* alcoolism: factorii genetici pot să afecteze într-un anumit fel sensibilitatea organismului la alcool. În acest fel, toate relaţiile dintre gene şi comportament sunt indirecte.

- *Mit*: Fiecare trăsătură psihologică este asociată cu operarea unei anumite gene.
- *Realitate*: În afară de câteva tulburări monogenice, precum PKU (fenilcetonuria)[1], nu se cunosc trăsături psihologice care să fie relaţionate cu o singură genă. Dimpotrivă, aceste caracteristici sunt atât de complexe, încât este mai probabil ca ele să depindă de acţiunea unui număr foarte mare de gene care să funcţioneze în grup. Mai mult, orice genă singulară poate afecta mai multe aspecte psihologice diferite; aşadar, legătura genă-comportament nu este deloc una simplă.

- *Mit*: Programele genetice controlează apariţia achiziţiilor esenţiale ale dezvoltării într-o secvenţă tipică şi la anumite vârste.
- *Realitate*: Acest lucru este doar parţial adevărat. De exemplu, achiziţiile precum cele din dezvoltarea motorie timpurie (controlul capului, şederea, târârea, poziţia verticală, mersul şi altele) sunt puse în funcţiune de un ceas genetic. Cu toate acestea, acel ceas poate fi afectat de evenimente din mediu: dacă un copil este crescut în condiţii de deprivare, aceste achiziţii sunt dobândite mult mai târziu decât în alte condiţii. Nici secvenţa apariţiei achiziţiilor nu este invariabilă – ea poate să fie deviată din cauza lipsei oportunităţilor din partea mediului.

- *Mit*: Condiţiile determinate genetic nu pot fi modificate.
- *Realitate*: Credinţa că aspectele moştenite ar fi imposibil de modificat, în timp ce toate caracteristicile dobândite sunt modificabile, este o credinţă falsă. Nici una dintre extremele acestei dihotomii nu este adevărată: aşa cum am văzut în cazul PKU, o boală moştenită poate fi tratată şi vindecată complet, în timp ce unele cazuri de fobii ne arată că unele comportamente dobândite pot fi foarte rezistente la extincţie. Concepţia fatalistă conform căreia ereditatea este ceva imposibil de influenţat (aşa cum spune vorba din popor: „genele sunt destinul") nu se susţine.

- *Mit*: Caracteristicile genetice se manifestă la fel la nivelul generaţiilor succesive.
- *Realitate*: Condiţii precum hemofilia se manifestă de-a lungul generaţiilor, dar aceasta nu înseamnă că fiecare generaţie este afectată. Părinţii pot fi doar purtători şi vor transmite boala copiilor lor, nemanifestând simptomele ei înşişi. În mod similar, autismul este o condiţie determinată genetic şi totuşi părinţii copiilor cu autism prezintă atât de rar orice anormalitate psihologică, încât mult timp s-a crezut că autismul ar fi cauzat de factori de mediu, cum sunt atitudinile parentale – o asumpţie despre care astăzi se ştie că este greşită.

1. „Boală metabolică în cazul căreia copilul nu este capabil, din momentul naşterii, să proceseze aminoacidul fenilalanină. Netratată, duce la retardare mentală." (Schaffer, 2005, pp. 43-44)

- *Mit* : Influenţele genetice se diminuează odată cu înaintarea în vârstă.
- *Realitate* : Ideea că factorii ereditari ar exercita o influenţă mai mare asupra dezvoltării în primii ani şi apoi s-ar atenua datorită factorilor de mediu este foarte răspândită – şi totuşi falsă. Este posibil să fie aşa pentru anumite caracteristici, pentru altele însă nu. De exemplu, există dovezi care arată că, în explicarea diferenţelor dintre copii, în ceea ce priveşte inteligenţa, factorii genetici devin *mai* importanţi pe măsură ce aceştia cresc. În orice caz, anumite caracteristici determinate genetic apar relativ târziu în dezvoltare, de exemplu, la pubertate ; în mod similar, anumite tulburări genetice nu se manifestă decât în copilăria târzie sau în perioada adultă.

- *Mit* : Genetica se referă doar la ereditate şi nu ne spune nimic despre mediu.
- *Realitate* : Studiile de genetică a comportamentului pot să contribuie în mare măsură şi la avansul cunoaşterii despre influenţele mediului. În primul rând, ele ne-au arătat interacţiunea strânsă dintre ereditate şi mediu ; în al doilea rând, pot să estimeze contribuţia relativă a celor doi factori la dezvoltare ; în ultimul rând, ele pot să analizeze părţile componente ale influenţelor de mediu. Mai ales ultima posibilitate a atras atenţia, geneticienii identificând o distincţie utilă între două tipuri de influenţe de mediu : *împărtăşite* şi *neîmpărtăşite*. Primul tip reprezintă aspectele comune tuturor copiilor dintr-o familie : clasă socială, vecinătate, numărul de cărţi din casă etc. ; al doilea tip este unic pentru fiecare copil din familie, de exemplu, ordinea la naştere, preferinţa părinţilor pentru unul dintre copii, boli şi accidente etc. Această distincţie este semnificativă, deoarece există date care arată că influenţele neîmpărtăşite sunt la fel de importante pentru cursul dezvoltării ca şi cele împărtăşite, acestea din urmă fiind mult studiate în ultimul timp. Se pare că, în mod ironic, genetica ne spune la fel de multe despre mediu ca şi despre ereditate."

În stadiul actual al cunoaşterii şi stăpânirii mecanismelor eredităţii, se poate afirma că rolul ei în dezvoltarea psihoindividuală *este de premisă naturală a acesteia. Bazată pe o logică probabilistă, ea îi poate oferi individului o şansă (ereditate normală) sau o neşansă (ereditate tarată).* Prima poate fi valorificată sau nu, iar a doua, în funcţie de gravitate, poate fi compensată în diverse grade, sau nu.

II.2. Mediul – cadrul dezvoltării psihoindividuale

Ca factor al dezvoltării umane, el *este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacţionează direct sau indirect pe parcursul dezvoltării sale.* Din punct de vedere al conţinutului, influenţele mediului acoperă o multitudine de planuri : de la cel *geonatural* (climă, relief) la cel *social* (familie, grup de joacă), indispensabil unei ontogeneze de tip uman. Acţiunea mediului poate fi *nemijlocită* (alimentaţie, climă) sau *mediată*, prin intermediul formelor de adaptare umană pe care le generează (activităţi dominante, tip de organizare socială, nivel de trai, grad de cultură şi civilizaţie etc.). De asemenea, trebuie subliniat că aceste influenţe pot veni din imediata apropiere a individului (obiectele, persoanele, situaţiile zilnice), ceea ce constituie mediul său *proximal*

sau pot fi un aspect al mediului *distal*. Acesta nu se află direct sub incidenţa acţiunii individului, dar, indirect, prin mediatizare – mai ales cea contemporană, ce şterge graniţele spaţiale şi temporale –, îl poate influenţa decisiv. Avem în vedere impactul mass-mediei, care îşi pune tot mai puternic amprenta pe educaţia formală, nonformală şi informală a societăţii globale.

Factorii de mediu sunt structuraţi oarecum binar, prezentându-se individului atât ca realităţi fizice, concretizate în prezenţa nemijlocită şi perceptibilă a persoanelor şi obiectelor care-l înconjoară şi în funcţie de care trebuie să se modeleze, dar şi ca ansamblu de relaţii şi semnificaţii care, prin interiorizare, formează însăşi substanţa, materialul de construcţie necesar dezvoltării psihice (Golu, 1985). Atunci când este favorabil, mediul contribuie la realizarea sau chiar accelerarea punerii în funcţie a potenţialului nervos, are deci o acţiune *directă* vizând dezvoltarea psihică. Aceasta se corelează şi cu acţiunea sa *indirectă* (hrană, igienă comportamentală etc.), având ca urmare susţinerea dezvoltării fizice (creşterea şi maturizarea sistemului nervos, osificarea, dentiţia, greutatea, înălţimea etc.). Diversele componente ale mediului social şi relaţiile dintre ele fac obiectul modelului ecologic al lui Bronfenbrener (vezi caseta 5).

Caseta 5. Perspectiva ecologică (Bee, 1997, pp. 13-14)

„Cercetările actuale asupra influenţelor mediului social acordă o importanţă din ce în ce mai mare unei grile explicative complexe [...]. Bronfenbrenner (1979, 1986, 1989) propune un model în care mediul dezvoltării copilului este compus din patru niveluri imbricate. Figura 1 oferă o reprezentare schematică a acestui sistem. Primul nivel corespunde mediului imediat al copilului. Acesta evoluează într-un context precis în care este în relaţie cu părinţii, fraţii şi surorile, bunicii, şcoala, grădiniţa şi prietenii săi. Copilul este un element activ al acestui sistem caracterizat de o influenţă mutuală între diversele elemente. Al doilea nivel este constituit din reţeaua relaţiilor pe care elementele primului nivel le au între ele; de exemplu, raporturile dintre familie şi grădiniţă. Copilul lipsit de motivaţie şcolară poate fi aşa din cauza relaţiilor dificile dintre familie şi şcoală sau dintre grupul de amici şi şcoală. Al treilea nivel se interesează de contextele sociale. La acesta, copilul nu este participant, dar deciziile care sunt luate aici îl influenţează direct. Este vorba despre relaţiile de muncă, obiectivele comisiilor şcolare, măsurile sociale decise de guvern etc. Dacă unul dintre părinţii săi îşi pierde slujba, incidenţa asupra copilului este evidentă. În fine, există un al patrulea nivel, care a reţinut în mod particular atenţia psihologilor în aceşti ultimi ani. Acesta înglobează toate sistemele şi este reprezentat de cultura globală în care copilul evoluează. Nu există o definiţie satisfăcătoare a cuvântului «cultură», dar se poate afirma că, fundamental, cultura face referinţă la un sistem de cutume şi semnificaţii incluzând valorile, atitudinile, legile, credinţele, ideologiile şi morala ca şi artefacte fizice de orice fel, de la instrumentele de muncă la locuinţe. În plus, trebuie ca un grup populaţional să adere la acest sistem de cutume şi semnificaţii pe care să le transmită de la o generaţie la alta. [...] În interiorul unei culturi globale pot exista diverse subculturi,

adesea asociate unor origini etnice diferite. [...] Modelul ecologic al lui Bronfenbrenner este o provocare considerabilă pentru cercetarea ştiinţifică, dată fiind dificultatea controlului variabilelor, dar, în acelaşi timp, poate furniza informaţii pertinente şi noi. De exemplu, violenţa copilului poate rezulta deopotrivă dintr-o lipsă de control din partea părinţilor, dar şi din stresul situaţional al familiei, din trăirea izolării sau din absenţa resurselor economice etc."

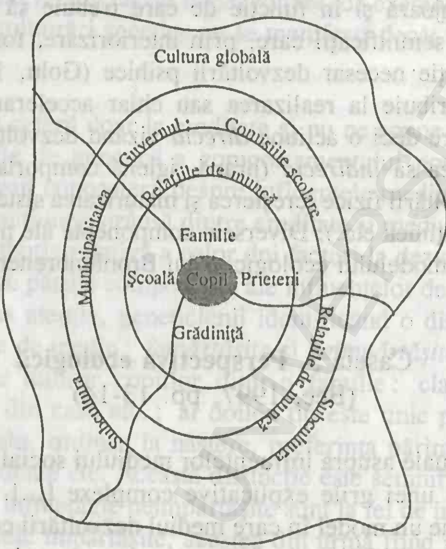


Figura 1. *Modelul ecologic al lui Bronfenbrenner*

Din perspectiva problematicii dezvoltării psihoindividuale este extrem de important de subliniat că accentul se pune nu pe simpla prezenţă sau absenţă a factorilor de mediu, ci pe *măsura, maniera şi rezonanţa interacţiunii* dintre acei factori şi individul uman. Un factor de mediu prezent, dar indiferent subiectului uman este inert din perspectiva dezvoltării. Condiţia dezvoltării este ca acel factor să acţioneze asupra individului, care, la rândul său, să reacţioneze, ceea ce creează interacţiune. Vom vedea că, fără o mediere deliberată şi specializată (educaţia), şansa acestor interacţiuni spontane ar fi limitată şi rolul lor – mai puţin eficient. Acest aspect trebuie reţinut pentru că el poate fi întâlnit pe tot parcursul ontogenezei. La fel cum doar simpla prezenţă a biberonului în apropierea lui nu îl ajută pe un sugar de câteva săptămâni să-şi astâmpere singur foamea, tot aşa un conţinut didactic pe care nu-l înţelege şi care nu-i trezeşte cu nimic interesul nu îl ajută pe un şcolar în dezvoltarea sa cognitivă. *Prezenţele indiferente (obiecte, membri ai familiei, profesori, relaţii sociale, activităţi etc.) nu stimulează, nu transformă benefic universul psihic al cuiva.*

Dată fiind diversitatea extremă a conţinuturilor mediului, a formelor şi mijloacelor în care se prezintă, a fost necesară o operaţionalizare a conceptului. Aşa s-a născut o categorie teoretică ce s-a dovedit fructuoasă în cercetarea mediului social ca factor al dezvoltării psihoindividuale: noţiunea de *nişă de dezvoltare* (vezi caseta 6).

Caseta 6. Nişa de dezvoltare
(Bril, Lehalle, 1988, pp. 153-154)

„Termenul, introdus de Super şi Harkness (1982), desemnează *totalitatea elementelor cu care un copil intră în relaţie la o vârstă dată*. Analiza definirii conceptului permite o serie de sublinieri: teoretic şi metodologic, este o perspectivă utilă, deoarece inversează punctul de pornire. Se pleacă de la copil în investigarea mediului, ceea ce este mai precis decât procedura inversă: de la mediul global la copil; copilul şi activităţile sale devin punctul de referinţă în identificarea, la vârste diferite, a unor nişe de dezvoltare diferite; structura unei nişe de dezvoltare vizează: a) *obiectele şi locurile accesibile copilului* la diferite vârste, b) *răspunsurile şi reacţiile anturajului* faţă de copil, c) *cerinţele adultului* vizând competenţele încurajate, vârsta la care sunt solicitate şi nivelul de performanţă acceptat, d) *activităţile impuse, propuse copilului sau acceptate* la acesta; culturi diferite folosesc nişe de dezvoltare diverse, ceea ce şi explică, în parte, diferenţele în dezvoltarea biopsihosocială.

Spre exemplu, o paralelă între nişa de dezvoltare de tip occidental şi cea tradiţională africană indică următoarele diferenţe: în Occident, copilul are jucării şi locul său special amenajat în casă, prezenţa lui este exclusă, în parte sau total, din locurile şi activităţile adulţilor (activitate profesională, politică etc.). Nu este implicat de timpuriu în activităţi de tip adult. Pentru culturile tradiţionale, obiectele de joacă ale copilului sunt obiectele casei (veselă, unelte etc.); locul său special, ca spaţiu distinct, nu există. Copilul este, în primul an, simbiotic prezent lângă corpul mamei, prins în eşarfă. Prin ea, el are acces la toate activităţile şi locurile adultului şi este implicat de timpuriu în muncile de tip adult.

Aceasta face ca stimularea accidentală a copilului occidental să fie redusă, ceea ce şi explică ritmul mai lent al dezvoltării acestuia în primii doi ani de viaţă. După aceasta, raportul ritmului de dezvoltare se inversează. Nişa de dezvoltare occidentală se diversifică (creşă, grădiniţă, mass-media etc.), cea tradiţională vine cu o ofertă mai săracă şi mult mai aspră, introducând de timpuriu (3 ani) munca drept activitate semnificativă). Merită subliniat impactul reprezentărilor sociale despre copil şi copilărie în structurarea conţinuturilor nişei de dezvoltare. Astfel, ele reprezintă un mixaj între ceea ce poate în realitate copilul, la o vârstă dată, şi ceea ce se crede că poate. Aceasta explică, alături de alţi factori, de ce copilul între 4 şi 9 ani prezintă, în culturi diferite, sub aspectul utilizării bugetului de timp, dominante diferite: copilul american acordă cel mai mult timp studiului, cel din Japonia – jocului, cel din Kenya – muncii, iar cel din India – interacţiunilor sociale."

Activitate

Raportându-vă la cele citite anterior, încercaţi o comparaţie între nişa de dezvoltare a copilului român de la oraş şi a celui de la sat, în contemporaneitate sau pentru altă etapă istorică. Spre exemplu, perioada interbelică.

Acţiunea mediului, pe ansamblu aleatorie, poate fi în egală măsură o şansă a dezvoltării (un mediu favorabil), dar şi o frână sau chiar un blocaj al dezvoltării (un mediu substimulativ, ostil, insecurizant sau alienant).

II.3. Educaţia – factor special al dezvoltării psihoindividuale

În condiţiile în care ereditatea şi mediul sunt prezenţe obligatorii, dar cu contribuţii aleatorii în raport cu esenţa procesului dezvoltării psihoindividuale, societatea umană a perfecţionat în timp un mecanism special de diminuare a imprevizibilului şi de creştere a controlului asupra procesului dezvoltării psihoindividuale. Acest rol îl îndeplineşte educaţia. În accepţiunea sa cea mai largă, „educaţia poate fi definită ca activitatea specializată, specific umană, care mijloceşte şi diversifică raportul dintre om şi mediul său (societate), favorizând dezvoltarea omului prin intermediul societăţii şi a societăţii prin intermediul omului" (Faure, 1974). Educaţia, în spiritul exemplelor prezentate în paragrafele anterioare, este intervenţia deliberată care mijloceşte folosirea biberonului de către sugar, dar şi înţelegerea conţinutului didactic de către şcolar. Devine educaţie (şi apoi autoeducaţie) orice act personal, interpersonal sau transpersonal care facilitează interacţiunea subiect-obiect şi are o finalitate transformatoare, în acord cu valorile socioculturale şi particularităţile individului uman.

Din această perspectivă, educaţia apare ca liantul dintre potenţialitatea de dezvoltare individuală/colectivă şi oferta de posibilităţi a mediului. Ea face medierea între ceea ce „se poate" sub aspectul conţinutului, momentului, nivelului, intensităţii, duratei, formei, mijlocului etc. şi „ceea ce se oferă". O acţiune educativă reuşită armonizează cererea şi oferta, ceea ce nu este deloc uşor, pentru că, date fiind unicitatea premisei ereditare şi cea a constelaţiilor de mediu, nu există reţete. Ceea ce, într-un anumit moment şi context, s-a dovedit influenţă benefică pentru un individ/grup, poate fi nepotrivit în alt moment sau pentru alt individ/grup. Efectele de cohortă sunt un bun exemplu (vezi caseta 7).

Caseta 7. Efectul de cohortă. Exemple
(Bee, 1997, p. 7)

„Lucrările lui Glen Elder (*Children of the great depression*, 1974, Chicago, University of Chicago Press) despre copii şi adolescenţi care au crescut în perioada crizei din anii '30, în SUA, arată clar cum un acelaşi eveniment istoric poate avea efecte complet diferite asupra a două cohorte adiacente. Cercetarea s-a sprijinit pe unul dintre cele mai celebre studii longitudinale din psihologie, studiul Berkeley/Oakland. Subiecţii acestui studiu, mai multe sute de persoane, erau născuţi fie în 1920, fie în 1928. Toţi au fost urmăriţi pe durata mai multor ani, ultima evaluare fiind făcută atunci când subiecţii au atins al cincilea deceniu de viaţă. Indivizii născuţi în 1920 erau adolescenţi în perioada crizei economice, în timp ce aceia născuţi în 1928 nu erau decât copii.

Elder a comparat experienţa copiilor ai căror părinţi şi-au pierdut mai mult de 35% din venituri cu experienţa copiilor ai căror părinţi au reuşit să-şi păstreze o situaţie financiară bună. În manieră generală, el a remarcat faptul că dificultăţile

economice au fost în mod clar benefice cohortei născute în 1920 – cea ai căror subiecţi erau adolescenţi în momentul crizei –, în timp ce experienţa a fost în general dăunătoare cohortei născute în 1928.

Cei mai mulţi adolescenţi din familiile care au cunoscut importante dificultăţi financiare s-au văzut obligaţi să-şi asume în mod prematur responsabilităţi de adulţi. Ei şi-au găsit locuri de muncă provizorii pentru a contribui la bunăstarea familiei. Ei aveau sentimentul că familia lor avea nevoie de ei, lucru de altfel adevărat. La vârsta adultă, aceste persoane au dat dovadă de o etică a muncii riguroasă, precum şi de un spirit de familie dezvoltat.

Din contra, persoanele născute în 1920 au trăit o experienţă diferită. Aceşti copii, încă mici în momentele dificile ale crizei, şi-au petrecut primii ani în condiţii precare. Din cauza condiţiilor financiare, familiile lor au suferit o pierdere a coeziunii şi a căldurii umane. Părinţii aveau tot mai puţin timp de consacrat nevoilor emoţionale ale copiilor lor, ceea ce a avut consecinţe în general negative, mai ales asupra băieţilor. Aceştia au afişat mai puţin optimism şi încredere în ei decât colegii lor care nu au suferit asemenea presiuni economice. Ei au obţinut note mai proaste la şcoală, au efectuat studii mai scurte ca durată, devenind adulţi mai puţin ambiţioşi.

Doar opt ani separau cele două cohorte, dar experienţele lor de viaţă au fost total diferite din cauza aceluiaşi eveniment-cheie survenit într-un moment precis.

Un alt exemplu este acela al aşa-numitului „baby-boom", adică sporirea masivă a numărului de naşteri pe care ţările industrializate au cunoscut-o cu puţin după al doilea război mondial, cu un vârf atins în anii 1955-1965. Această schimbare considerabilă a creat o cohortă mult mai importantă ca număr decât cohortele adiacente. Cei care au făcut parte din această cohortă s-au văzut în şcoli supra-aglomerate, cu dificultăţi suplimentare pentru admiterea la universitate, precum şi cu o concurenţă mai numeroasă în căutarea unui loc de muncă. Persoanele născute anterior nu au avut de înfruntat o asemenea competiţie. Astfel, data naşterii unei persoane poate avea consecinţe pe termen foarte lung, atât asupra experienţelor sale personale, cât şi asupra modului în care ea se va dezvolta sau chiar asupra atitudinilor sale."

Activităţi

a) Exemplificaţi efectul de cohortă cu ilustrări preluate din realitatea românească.
b) Discutaţi problema ţinutei vestimentare la şcoală, în cheia efectului de cohortă. Comparaţie pre- şi postdecembristă 1989.

Ca factor cu acţiune preponderent conştientă şi deliberată a procesului dezvoltării, educaţia îşi creează premise interne (susţinerea dezvoltării biopsihosociale), dar şi condiţiile externe necesare (instituţii, situaţii, conţinuturi, mijloace, forme).

Este evident că dezvoltarea poate apărea doar dacă se menţine un optim între ceea ce „poate", „vrea", „ştie" individul/grupul la un moment dat şi ceea ce i se oferă. Oferta trebuie să fie mereu stimulativă, întotdeauna cu un grad mai înaltă decât „poate", „vrea", „ştie" cei/cel în cauză la un moment dat. O ofertă prea ridicată, la fel ca şi una banală, poate perturba dezvoltarea.

Deşi evident dependentă de ceilalţi factori şi fără a avea puteri nelimitate – nu poate substitui ceea ce este marcat de o ereditate profund afectată şi nici nu poate compensa un mediu total dizarmonic (foame, violenţă, incertitudine cronică etc.) –, educaţia acţionează deliberat (deci conştient) în sensul dezvoltării individului. De aceea, *cel puţin principial, faţă de plusul şi minusul oferit aleatoriu de ereditate şi mediu procesualităţii dezvoltării, educaţia, prin esenţa sa de activitate umană specializată în dezvoltare, propune doar plus*[1]. Este unul dintre argumentele pentru care lucrările de psihopedagogie prezintă educaţia ca *factor special, cu rol coordonator în procesul dezvoltării psihoindividuale.*

Cu valoare de concluzii pentru analiza factorilor dezvoltării, se poate reţine : în stadiul actual al cunoaşterii, este cert admisă incidenţa determinărilor genetice asupra trăsăturilor psihice, fără a fi, însă, în măsură a li se preciza exact ponderea ; deplasarea accentului s-a realizat de la interogaţii cândva presante – *cine* este determinat – ereditatea sau mediul ? mediul sau educaţia ? – şi *cu cât* contribuie fiecare ? – spre un alt aspect : *cum, în ce mod* interacţionează factorii ontogenetici ? ; dezvoltarea psihoindividuală nu poate fi privită decât ca proces mixt, bidimensional, de provenienţă externă prin conţinut şi internă prin premise şi mod de realizare ; la nivelul descriptiv al dezvoltării psihoindividuale poate frapa diversitatea (structuri de organizare socială diverse, stiluri educative contrare, statute de vârstă diferit valorizate etc.), în timp ce, în plan explicativ, mecanismele să se dovedească aceleaşi (necesitatea interacţiunii precoce copil-mamă, succesiunea stadiilor şi substadiilor, necesitatea antrenamentului cognitiv, impactul privării afective etc.).

III. Paradigme ale dezvoltării psihoindividuale

Sub impactul mai general al modelelor ontologice (filosofice sau ştiinţifice), explicarea cauzalităţii şi dinamicii ontogenezei gravitează în jurul răspunsului oferit *dualităţii natură-cultură*. Respectând şi acceptând nuanţele, se poate distinge o grupare a teoriilor dezvoltării psihoindividuale în jurul a *trei paradigme clasice* : *modelul organicist*, cel *mecanicist* şi cel *interacţionist*.

Diferenţele dintre ele nu se reduc numai la poziţionările specifice pe care le conferă fiecare celor doi factori-cheie (ereditate, mediu), ci privesc şi tipurile de întrebări pe care şi le pun : *Cine* hotărăşte dezvoltarea? *Cu cât* intervine fiecare? *În ce* manieră? Primele două întrebări apar ca provocări esenţiale pentru modelul organicist şi cel mecanicist, în timp ce modelul interacţionist o promovează mai cu seamă pe cea din urmă.

8. Merită o discuţie amănunţită ceea ce este plus şi minus în educaţie, în raport cu esenţa umană sau ceea ce se consideră că este bun sau rău, util, eficient şi necesar. Este evident că valorizarea diferă de la un individ la altul, de la o cultură la alta. Ceea ce pentru unii apare ca lipsă de educaţie sau educaţie greşită poate apărea ca valoare în ochii celor care promovează altceva. Unii condamnă hoţia, alţii o consideră un semn al calităţilor personale, o conduită ce merită promovată şi încurajată. Aceeaşi calitate, curajul – obţinut uneori printr-un antrenament special şi o educare deliberată –, poate fi prezentă într-un act eroic sau într-un act criminal. Numai că aceste valorizări sunt exterioare biologicului, sunt dependente de criterii de referinţă culturale şi contextuale care nu sunt nici unice, nici imuabile. De aici, caracterul social şi istoric al educaţiei şi obiectivele sale.

III.1. Modelul organicist sau activ

Teza de bază în cazul acestui model susţine că *universul este un întreg nereductibil la părţi, deşi se sprijină şi fiinţează prin acestea*. Ca parte a universului, organismul uman, la rândul său, posedă el însuşi această proprietate. De aici, *statutul său de structură eminamente activă*, autogenerată de contradicţiile şi sintezele datelor interne. Schimbarea este inerentă vieţii, experienţa, mediul nu sunt cauze ale dezvoltării ontogenetice, ci, mai degrabă, condiţii care pot grăbi, încetini sau fixa schimbarea într-o anumită formă. Dezvoltarea psihoindividuală se prezintă ca proces unitar chiar şi în discontinuitatea secvenţelor sale, calitativ diferite. Ea apare, în principal, ca derulare a unui program intern. În psihologia dezvoltării, sub influenţa evoluţionismului darwinist, se încadrează acestui model G. Stanley Hall (1848-1924), cu a sa *teorie a recapitulării* (stadiile dezvoltării ontogenetice repetă marile etape ale filo- şi antropogenezei), ca şi continuatorul său, A. Gesell (1880-1961), adeptul unei perspective *maturizaţioniste*. Apropiate de poziţiile ineismului sunt şi diversele contribuţii etologice – K. Lorenz, N. Timbergen, I. Eibl-Eisesfeld – cu puternice influenţe în psihologia evoluţionistă contemporană.

Suntem ceea ce ne este dat să fim ! – ar putea fi mottoul acestui model.

III.2. Modelul mecanicist sau reactiv

Universul este suma părţilor sale componente – sună teza generală. Organismul uman are aceeaşi regulă de structurare, ceea ce permite analiza sa prin reducerea la unităţile sale fundamentale şi la relaţiile dintre ele. Şi întregul, dar şi părţile se activează doar sub acţiunea unei surse exterioare, la fel ca un mecanism. Dacă pot fi identificate şi controlate toate influenţele semnificative ale mediului, reacţia organismului poate fi, la rândul ei, controlată. Omul, ca şi alte fiinţe, nu acţionează, ci *reacţionează*. Ca atare, dezvoltarea psihoindividuală poate fi cel mai bine urmărită în plan comportamental, prin prisma schemei funcţionale S→R (stimul-răspuns). Reacţia este rezultatul previzibil al diverselor forme de învăţare sau stimulare: imitaţia, condiţionarea clasică sau operantă, identificarea, diferenţierea etc. Prin a sa „tabula rasa", John Locke se poziţionează ca precursor al teoriilor care promovează această paradigmă. Cu o puternică tentă ambientalistă, modelul reactiv a avut şi are reprezentanţi de marcă în psihologia dezvoltării: J.B. Watson (1878-1938), „părintele" curentului behaviorist şi neobehavioriştii radicali, B.F. Skinner (1904-1990) şi C. Hull (1884-1953). Pe aceeaşi linie s-au situat şi contribuţiile teoriilor învăţării sociale, cele ale lui E.N. Miller şi J. Dollard – în anii '40 – şi ale lui A. Bandura şi C.K. Walters – în anii '60.

Suntem ceea ce mediul (învăţarea) face din noi ! – ar putea fi mottoul acestui model.

III.3. Modelul interacţionist (mixt) sau al dublei determinări

Universul nu există decât ca interacţiune. Această proprietate fundamentală este specifică şi organismului uman, aflat în permanentă interacţiune cu planul general al lumii fizice, biologice, sociale, pentru care este, concomitent, parte sau bază. Toate nivelurile de organizare ale materiei sunt permanent intercorelate, chiar dacă în cadre de relativă constanţă. Dezvoltarea psihoindividuală nu mai apare ca răspuns la una dintre dominantele

natură (ereditate) sau mediu, ci ca produs firesc al interacţiunii lor. Tipul de interacţiune determină cursul traseului psihoindividual care, după modelul lui Horowitz, are trei şanse din patru de a fi pozitiv (vezi caseta 8).

Caseta 8. Interacţiunea factorilor biologici şi sociali
(Birch, 2000, pp. 15-16)

„S-a spus că dezvoltarea este aproximativ modul în care copilul «biologic» se transformă în adult «social». În toată istoria psihologiei există tradiţia de a separa «ereditatea» şi «mediul», «caracterul natural» şi «educaţia», «biologicul» şi «societatea» în încercările de explicare a modalităţii de dezvoltare a capacităţilor şi calităţilor particulare ale copilului. Acum este general acceptat faptul că dezvoltarea are loc printr-o interacţiune a factorilor biologici (programare genetică) cu factorii sociali (calitatea mediului). Există două modalităţi prin care această interacţiune poate fi analizată.

Pe de o parte, putem cerceta potenţialul cu care s-a născut copilul şi să observăm modul în care acesta se dezvoltă şi cum este influenţat de anumite experienţe pe măsură ce copilul se maturizează. O astfel de abordare generală este adoptată de aceia care au studiat dezvoltarea perceptivă şi pe cea a limbajului.

Pe de altă parte, putem cerceta modalităţile în care acelaşi mediu ambiental poate avea efecte diferite asupra copiilor care sunt născuţi cu caracteristici diferite. O abordare importantă de acest tip a implicat investigarea copiilor «vulnerabili» şi a celor «plini de viaţă».

În opinia lui Horowitz, copilul «vulnerabil» îşi începe viaţa cu un anumit handicap, cum ar fi naşterea prematură sau un temperament «dificil». Copiii «plini de viaţă» vor debuta în viaţă cu un avantaj particular, de exemplu cu o dispoziţie «senină». Horowitz opinează că vulnerabilitatea sau vivacitatea înnăscută a copilului interacţionează cu «caracterul facilitator» al mediului înconjurător. Un mediu puternic facilitator este acela în care copilul are părinţi iubitori şi sensibili care îi oferă experienţe bogate şi stimulatoare.

S-ar putea presupune că majoritatea consecinţelor favorabile va apărea în cazul copiilor «plini de viaţă» crescuţi în medii ambientale cu caracter puternic facilitator. Cele mai puţine consecinţe favorabile vor apărea în cazul copiilor vulnerabili, crescuţi în medii ambientale nesatisfăcătoare. Totuşi, Horowitz sugerează faptul că un copil «plin de viaţă» se poate dezvolta foarte bine şi într-un mediu sărac. În mod similar, şi un copil vulnerabil se poate dezvolta tot atât de bine într-un mediu ambiental facilitator. Potrivit modelului elaborat de Horowitz, reprezentativ sub aspectul prognosticului negativ al dezvoltării este doar *copilul vulnerabil dintr-un mediu sărac*, cel care trăieşte un dezavantaj dublu, extrem.

Modelul dezvoltării al lui Horowitz este susţinut de un număr mare de cercetări. De exemplu, copiii cu greutate scăzută la naştere, crescuţi în familii din clasa mijlocie tind să aibă un coeficient de inteligenţă normal, precum copiii născuţi cu greutate normală, crescuţi în familii sărace. Cu toate acestea, copiii care au greutate scăzută la naştere şi sunt crescuţi în familii sărace au o probabilitate foarte mare de a avea un coeficient de inteligenţă redus. Psihologii încep să-şi dea seama că acelaşi mediu ambiental poate avea efecte foarte diferite asupra dezvoltării, depinzând şi de caracteristicile înnăscute ale copilului."

Activitate
Imaginaţi o schemă grafică sau „planul experimental" care să sintetizeze formele sub care se prezintă cele două variabile din modelul lui Horowitz şi consecinţele combinaţiilor lor asupra dezvoltării.

Forţa, principiul dezvoltării, stă, în mod egal, în natură şi mediu, chiar dacă ele par surse independente una de alta. În absenţa interacţiunii, nu există dezvoltare. Nici una, prin ea însăşi, nu poate produce sau schimba calitatea devenirii. Ca acţiune specializată în asistarea şi îndrumarea devenirii psihoindividuale, în variantele sale informală, nonformală sau formală, educaţia este liantul între potenţialul pus în joc de ereditate şi cadrele socioculturale. Este extrem de interesant de văzut cum, prin acelaşi tip de relaţii şi activităţi – ataşament, joc, învăţare etc. –, se obţin rezultate diferite în cadre culturale diferite. Psihologia interculturală a dezvoltării ne oferă numeroase exemple (vezi caseta 9).

Caseta 9. Variabilitatea interculturală (Schaffer, 2005, pp. 27, 31-32)

„1. În societatea Gusii din Kenya, orice interacţiune a mamei cu bebeluşul ei are ca scop evitarea sau reducerea oricărei agitaţii pe care acesta ar resimţi-o în mod normal într-o interacţiune unu-la-unu. Cu alte cuvinte, liniştirea, şi nu activarea, contează. Aici există puţină interacţiune faţă-în-faţă ; când e prezentă, este lentă şi lipsită de emoţii. Cel mai uzual răspuns al mamei la privirea sau gânguritul bebeluşului este de a se uita în altă parte. Accentul cade însă pe contactul fizic, chiar şi în timpul somnului. În momentul în care bebeluşul plânge, el sau ea obţine atenţie fie prin oferirea sânului, fie prin legănare şi îmbrăţişare – din nou pentru evitarea agitaţiei. Şi în acest caz, mama urmează prin aceste obiceiuri o agendă culturală (o memă, n.n.) : ea trebuie să se întoarcă pe cât de repede posibil la muncile câmpului, moment în care bebeluşul va fi lăsat în grija copiilor mai mari, el sau ea trebuind să fie suficient de calm(ă) şi de uşor de îngrijit pentru ca aceştia să se descurce. Felul în care mamele se poartă cu bebeluşii se constituie aşadar în modalitatea «corectă» de a îndeplini scopul determinat cultural.
2. În societatea occidentală se acordă o importanţă considerabilă jocului, iar mamele se joacă adesea împreună cu copiii lor pentru a asigura formarea abilităţilor cognitive şi educaţionale. Nu la fel se întâmplă în cazul mamelor mexicane din familiile sărace, care văd jocul ca având importanţă minimă şi nici un rol în dezvoltarea viitoare. Când sunt rugate să se alăture copiilor lor în joc, aceste mame consideră această experienţă ciudată şi jenantă, iar contribuţiile lor iau de cele mai multe ori forma unei educaţii explicite, şi nu a unor acţiuni menite să facă experienţa «distractivă». Luând în considerare circumstanţele economice, aceste mame par să funcţioneze pe baza unui «model de muncă» : viaţa este serioasă, jocul este un lux şi, cu cât copiii învaţă mai repede această lecţie, cu atât mai bine.
3. Cazul timidităţii – un atribut personal care este într-o anumită măsură determinat genetic, dar care este influenţat şi de felul în care sunt crescuţi copiii – este şi el

ilustrativ. În Occident, o natură orientată spre exterior este văzută în general ca un lucru de preţ ; timiditatea este văzută ca un handicap social şi, de aceea, este indezirabilă. În forma sa extremă, timiditatea este considerată un semn al neadaptării sociale şi, aşa cum au arătat cercetările, este mai probabil ca astfel de copii să fie marginalizaţi de colegii lor, să se simtă singuri şi depresivi şi să dezvolte o imagine de sine distorsionată. În ţările din Orientul Îndepărtat, cum sunt China, Thailanda, Indonezia şi Coreea, prevalează o atitudine foarte diferită : timiditatea este valorizată pozitiv. Comportamentul extravert şi asertiv este văzut ca disruptiv din punct de vedere social ; de aceea, copiii sunt crescuţi pentru a deveni retraşi şi reticenţi. Părinţii şi profesorii tind să laude şi să încurajeze astfel de comportamente şi să descrie copiii timizi ca fiind competenţi social – o atitudine total diferită de cea manifestată de vestici. În plus, copiii timizi din culturile Orientului Îndepărtat nu sunt rejectaţi de colegii lor şi este mai probabil să dezvolte o imagine pozitivă de sine decât copiii orientaţi spre exterior şi dezinhibaţi."

În absenţa interacţiunii, nu există dezvoltare – susţine această paradigmă. Nici unul dintre factori, prin el însuşi, nu poate produce sau schimba calitatea devenirii. În cadrul acestui model se înscriu patru contribuţii teoretice fundamentale : psihanaliza – S. Freud (1856-1939), constructivismul genetic – J. Piaget (1896-1980), construcţia persoanei – H. Wallon (1879-1962) şi L.S. Vîgotski (1896-1934), cu perspectiva sa istorico-culturală asupra psihismului, relativ recent redescoperită şi valorificată în Occident în cadrul psihologiei dezvoltării (Iacob, 2007).

În cazul modelului interacţionist, mottoul ar putea fi o axiomă a existenţialismului : „Suntem ceea ce reuşim să facem din ceea ce viaţa ne oferă ! " (J.P. Sartre)

*
* *

În esenţă, dezvoltarea psihoindividuală apare ca fiind procesul de formare şi restructurare a seturilor de procese, însuşiri şi dimensiuni, care : „a) se sprijină pe terenul eredităţii ; b) îşi extrage conţinuturile din datele furnizate de mediul sociocultural ; c) este ghidat de educaţie ; d) se desfăşoară în contextul propriei activităţi (de învăţare), fiind impulsionat de motivaţie şi având drept mecanism trecerea de la exterior la interior şi formarea «organelor funcţionale», operaţiile mintale" (Golu, 1985, p. 107). Altfel spus, într-o formă metaforică, dezvoltarea psihică este rezultatul unor diversităţi de propuneri, şi nu o impunere. Această poziţie se traduce în planul ştiinţelor şi practicii educative prin *realismul pedagogic* (individul uman este educabil), care tinde să câştige teren atât în faţa *optimismului pedagogic* (individul uman este nelimitat educabil), cât şi a *scepticismului pedagogic* (individul uman este limitat educabil) (vezi figura 2).

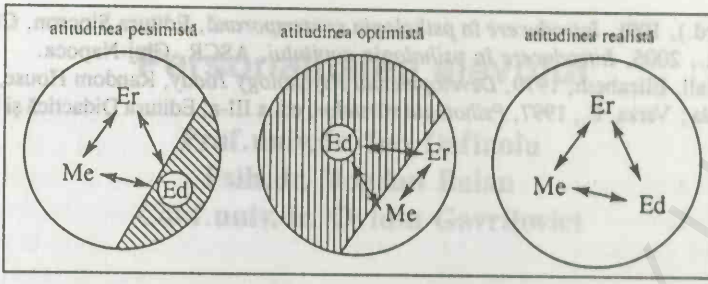


Figura 2. *Atitudini pedagogice în problema educabilităţii*

Fără a fi numai perspective teoretice, *scepticismul*, *realismul* şi *optimismul* pedagogic sunt prezente în mentalitatea şi conduita oricărui educator şi, în mod explicit sau implicit, îşi fac simţită prezenţa în conceperea şi realizarea oricărui act didactic şi/sau educativ.

Activităţi

1. Reveniţi la cele trei paradigme şi realizaţi corespondenţa fiecăreia cu unul dintre cele trei concepte: realism pedagogic, optimism şi scepticism pedagogic.
2. Completaţi citatul care urmează cu cuvintele potrivite, alese din şirul dat: *proiectele*, *înţelegem*, *dezvoltării*, *aptitudini*, *condiţiilor*, *maturizării*, *sistemul*, *influenţele*, *nativ*.

„Întotdeauna ... sau mesajele externe acţionează prin intermediul ... interne. Prin «condiţii interne» ... mai întâi echipamentul ... transmis prin patrimoniul de gene, la care se adaugă efectele ... biologice, apoi achiziţiile durabile, structurate treptat în procesul ... psihice: ... şi interese individuale, edificiul gândurilor şi sentimentelor formate, ... de opinii şi atitudini, aspiraţiile şi ... profesionale etc." (Radu, 1991, p. 288).

Bibliografie

Bee, Helen, 1997, *Psychologie du développement*, DeBoeck, Paris, Bruxelles.
Benga, Oana, 2002, *Psihologia dezvoltării*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
Birch, Ann, 2000, *Psihologia dezvoltării*, Editura Ştiinţifică şi Tehnică, Bucureşti.
Bril, Blandine; Lehalle, H., 1988, *Le développement psychologique est-il universel?*, Press Universitaire de France, Paris.
David, D.; Benga, O.; Rusu, A., 2007, *Fundamente de psihologie evoluţionistă şi consiliere genetică*, Editura Polirom, Iaşi.
Faure, E., 1974, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Golu, P., 1985, *Învăţare şi dezvoltare*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
Iacob, Luminiţa, 2007, „Psihologia dezvoltării", în D. Sălăvăstru (coord.), *Psihologie. Cursurile anului II, semestrul I*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi.
Munteanu, Anca, 2006, *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iaşi.
Papalia, Diana *et al.*, 1986, *Human Development*, Random House, New York.
Radu, I. (coord.), 1983, *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Editura Academiei, Bucureşti.

Radu, I. (coord.), 1991, *Introducere în psihologia contemporană*, Editura Sincron, Cluj-Napoca.
Schaffer, H.R., 2005, *Introducere în psihologia copilului*, ASCR, Cluj-Napoca.
Schell, R. ; Hall, Elizabeth, 1979, *Developmental Psychology Today*, Random House, New York.
Şchiopu, Ursula ; Verza, E., 1997, *Psihologia vârstelor*, ed. a III-a, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Personalitatea elevului

Prof.univ.dr. Ion Dafinoiu
Psih.dr. Bogdan Balan
Conf.univ.dr. Ovidiu Gavrilovici

Scopul unității de curs :

- însușirea noțiunilor științifice necesare descrierii personalității elevilor ;
- fundamentarea psihologică a abordării educative diferențiate a elevilor în funcție de personalitatea acestora.

Obiective operaționale :

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- utilizeze în mod adecvat termenii ce se referă la trăsăturile aparținând principalelor subsisteme ale personalității : temperament, caracter, aptitudini ;
- identifice comportamentele semnificative utile pentru descrierea personalității elevilor ;
- utilizeze în mod corespunzător metodele necesare (pedepse, recompense etc.) pentru modelarea personalității elevilor ;
- valorifice la maximum resursele elevilor în cadrul unei abordări psihopedagogice diferențiate bazate pe o bună cunoaștere a personalității elevilor.

I. Conceptul de *personalitate*

Termenii *persoană* şi *personalitate* sunt atât de utilizaţi în limbajul cotidian, încât fiecare are sentimentul întrebuinţării lor corecte în cele mai diverse situaţii. În schimb, utilizarea lor ca termeni ai ştiinţei psihologice pune atâtea probleme încât, parafrazându-l pe P. Fraisse, am putea spune că istoria psihologiei se confundă (între anumite limite) cu istoria răspunsurilor la întrebarea „Ce este personalitatea ?". Răspunsurile au fost, uneori, atât de diferite încât ne putem, pe drept cuvânt, întreba dacă toţi autorii respectivi vorbeau despre acelaşi lucru. Se impune mai întâi să deosebim persoana de personalitate. Termenul *persoană* desemnează individul uman concret. Personalitatea, dimpotrivă, este o construcţie teoretică elaborată de psihologie în scopul înţelegerii şi explicării – la nivelul teoriei ştiinţifice – a modalităţii de fiinţare şi funcţionare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoană umană.

Această primă precizare ne permite să diferenţiem între conotaţia ştiinţifică a termenului *personalitate* – categorie, construcţie teoretică – şi sensul comun al acestuia, ca însuşire sau calitate pe care cineva o poate avea sau nu.

O privire generală asupra mai multor definiţii date personalităţii evidenţiază câteva caracteristici ale acesteia (Perron, 1985) :

- *globalitatea* – personalitatea cuiva este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea acestei persoane, identificarea lui printre ceilalţi. Orice construcţie teoretică validă referitoare la personalitate trebuie să permită, prin operaţionalizarea conceptelor sale, descrierea conduitelor şi aspectelor psihofizice care fac din orice fiinţă umană un exemplar unic ;
- *coerenţa* – majoritatea teoriilor postulează ideea existenţei unei anumite organizări şi interdependenţe a elementelor componente ale personalităţii. Când în comportamentul cuiva apar acte neobişnuite, ele surprind, deoarece contravin acestui principiu ; încercând să explicăm, să înţelegem, acţiunile curajoase ale unei persoane timide nu facem altceva decât să reducem incoerenţa iniţială utilizând modele propuse de o anumită teorie a personalităţii. Postulatul coerenţei este indispensabil studiului structurilor de personalitate şi a dezvoltării lor ; personalitatea nu este un ansamblu de elemente juxtapuse, ci un sistem funcţional format din elemente interdependente. De aici rezultă o a treia caracteristică :
- *permanenţa (stabilitatea) temporală* – dacă personalitatea este un sistem funcţional, în virtutea coerenţei sale, acesta generează legi de organizare a căror acţiune este permanentă. Deşi o persoană se transformă, se dezvoltă, ea îşi păstrează identitatea sa psihică. Fiinţa umană are conştiinţa existenţei sale, sentimentul continuităţii şi identităţii personale, în ciuda transformărilor pe care le suferă de-a lungul întregii sale vieţi. Aceste trei caracteristici, globalitate, coerenţă şi permanenţă evidenţiază faptul că personalitatea este o structură. Una din definiţiile ce evidenţiază cel mai bine aceste caracteristici este cea dată de G. Allport : „Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea şi comportamentul său caracteristic". Deşi faptele de conduită ale unei persoane prezintă

o anumită variabilitate situaţională, pe termen lung, observaţia ne furnizează un cadru relativ stabil, unitar, de aşteptare şi interpretare, ce relevă anumite invariante.

Trăsătura psihică este conceptul ce evidenţiază aceste însuşiri sau particularităţi relativ stabile ale unei persoane sau ale unui proces psihic. În plan comportamental, o *trăsătură este indicată de predispoziţia de a răspunde în acelaşi fel la o varietate de stimuli*. De exemplu, timiditatea este un mod relativ stabil de comportare marcat de stângăcie, hiperemotivitate, mobilizare energetică exagerată etc. *Trăsăturile sunt în primul rând noţiuni descriptive*, dar ele dobândesc în practică şi o valoare explicativă (uneori se ajunge la o explicaţie tautologică : cineva este hiperemotiv pentru că este timid şi este timid pentru că este hiperemotiv).

La un nivel superior de generalizare se întâlnesc tipurile – *ca structuri sau configuraţii specifice formate din mai multe trăsături* (introvertit, extravertit, ciclotimic etc.).

Trebuie să subliniem, totuşi, că analize foarte fine ale unor comportamente variate ce evidenţiază aparent aceeaşi trăsătură nu au condus la rezultate convingătoare.

W. Mischel explică aceste neregularităţi considerând că trăsăturile sunt prototipuri, adică nu descriu decât proprietăţi tipice sau frecvente în anumite situaţii. Astfel, oamenii atribuie o trăsătură dacă această trăsătură apare în câteva situaţii frecvente, chiar dacă acestea nu sunt generale. Cineva poate fi calificat ca fiind coleric dacă a fost văzut cuprins de mânie într-o situaţie remarcabilă, chiar dacă aceasta nu este o constantă a comportamentului său. Apoi, putem observa că aceeaşi trăsătură are în vedere comportamente care se manifestă în situaţii foarte diferite : de exemplu, a-ţi fi frică de eşec, de boală sau de cutremur nu reflectă în mod necesar aceeaşi componentă a personalităţii.

Cercetări experimentale au demonstrat că atribuirea unor trăsături se face şi în funcţie de motivaţie, manifestări comportamentale şi că, în general, ultima impresie contează (efectul de recenţă). Dar întâlnim şi situaţii în care prima impresie (expresia unor stereotipuri evaluative) se transformă într-o grilă rigidă de observare şi interpretare a tuturor comportamentelor ulterioare ale cuiva.

Pentru a înţelege aceste inconsecvenţe în aprecierea personalităţii celuilalt sau a propriei persoane, trebuie să avem în vedere şi complexitatea situaţiilor ce relevă în aparenţă aceeaşi trăsătură, precum şi libertatea de decizie comportamentală pe care situaţiile o permit. În situaţii simple, obişnuite, toţi putem fi calmi ; când însă determinanţii situaţionali sunt foarte puternici, aceştia declanşează emoţii atât la persoanele puţin anxioase, cât şi la cele colerice : tuturor ne este frică de război şi de boală. Totuşi, aceste situaţii extreme vor declanşa emoţii şi mai puternice, uneori incontrolabile, la persoanele nevrotice.

Nevoia de explicaţie şi predicţie i-a făcut pe diverşi cercetători să caute indici constanţi şi uşor observabili asociaţi unor manifestări de ordin psihologic. Astfel au apărut o serie de *tipologii* constituţionale, bazate pe parametrii constituţiei fizice, corporale. Una dintre cele mai cunoscute tipologii este cea propusă de E. Kretschmer care descrie următoarele tipuri :

a) tipul picnic – statură mijlocie, exces ponderal, faţă plină, mâini şi picioare scurte, abdomen şi torace bine dezvoltate – căruia îi sunt asociate următoarele trăsături psihice, grupate într-un profil numit ciclotimic : vioiciune, mobilitate, optimism, umor, spontaneitate, sociabilitate, dar şi superficialitate în relaţiile sociale, înclinaţie către concesii şi compromisuri, spirit mai practic etc. ;

b) tipul astenic – cu corpul slab, alungit, mâini şi picioare lungi şi subţiri – căruia i se asociază un profil psihologic numit schizotimic: înclinaţie spre abstractizare, interiorizare, sensibilitate, meticulozitate dusă uneori până la pedanterie, un simţ acut al onoarei, manifestări de ambiţie ascunzând adesea un complex de inferioritate etc.;
c) tipul atletic – tipul cu o dezvoltare fizică şi psihică echilibrată.

Aceste asocieri statistice (care nu implică în mod necesar o relaţie cauzală) între caracteristicile fizice şi psihice s-au dovedit a fi semnificative pentru cazurile patologice, mai degrabă decât pentru personalitatea normală.

Abordând personalitatea umană dintr-o perspectivă structuralist-sistemică, G. Allport apreciază că la fiecare individ se pot descoperi 2-3 trăsături cardinale care domină şi controlează celelalte trăsături. Urmează apoi un grup de trăsături principale (10-15), caracteristice, relativ uşor de identificat şi, în sfârşit, sute şi chiar mii de trăsături secundare care sunt mai slab exprimate şi, de aceea, mai greu de identificat ori chiar contestate de cei cărora le sunt atribuite.

Prin urmare, personalitatea nu este o simplă sumă de trăsături, ci o structură organizată ierarhic. De aceea, pentru a face o predicţie valabilă, este important să surprindem configuraţia, structura şi trăsătura (trăsăturile) pivot, cele care controlează şi orientează întregul sistem de personalitate.

Noţiunea de *factor* a fost introdusă în psihologie odată cu utilizarea, în prelucrarea performanţelor comportamentale, a analizei factoriale. Aplicând această metodă unor performanţe exprimate numeric (rezultate la teste, note etc.) se poate ajunge la obţinerea unor factori specifici, de grup sau comuni. De exemplu, dacă notele obţinute de elevi la matematică corelează semnificativ cu cele de la fizică, spunem că aceste performanţe sunt explicate prin existenţa unui factor comun, în cazul nostru, un mod de raţionament tipic. În baza acestei constatări putem anticipa că un elev bun la matematică va avea note bune şi la fizică. În vârful piramidei factorilor se află factorul general (g) identificat de mulţi autori cu inteligenţa.

Cele două modele de descriere a personalităţii, a trăsăturilor şi factorilor, deşi diferite din punct de vedere al informaţiilor de plecare, se aseamănă prin faptul că ambele încearcă să reducă diversitatea iniţială a datelor (date de observaţie sau evaluări psihometrice) la un număr redus de dimensiuni – trăsături sau factori.

În baza acestei asemănări, de foarte multe ori termenii *trăsătură* şi *factor de personalitate* sunt utilizaţi ca sinonimi.

Există un slab consens cu privire la numărul factorilor de personalitate identificaţi, la cea mai bună organizare a lor sau la cele mai bune denumiri. Sistemele de trăsături (factori) propuse de diverşi autori variază în conţinut şi complexitate. Cele mai multe sisteme conţin o variabilă având relaţie cu anxietatea sau stabilitatea emoţională/tendinţa nevrotică; multe conţin variabile referitoare la nivelul energetic sau al activităţilor. Dominanţa şi sociabilitatea sunt de asemenea prezente. Unele dintre aceste trăsături vor fi prezentate în secţiunea referitoare la caracter.

O linie recentă de investigare a personalităţii este susţinută de experimente din aria geneticii, neurobiologiei şi neuroştiinţelor. Contribuţia acestor demersuri se relevă din direcţii precum: bazele biosociale ale căutării senzaţiilor – o trăsătură legată de extraversiune; aspectele pozitive interpersonale ale extraversiunii, activismul (*agency*) şi afilierea; asocierea unor trăsături cu anumite aspecte fenotipice, neurocomportamentale

şi genetice – cu posibilitatea realizării unei adevărate „hărţi" genomice pe baza cărora să poată fi realizate explicaţii cauzale neurogenetice ale personalităţii.

Pentru a orienta studiul personalităţii elevului, cunoaşterea şi aprecierea corectă a acestuia din perspectiva procesului instructiv-educativ, prezentăm acum cele mai importante trăsături şi calităţi formale, dinamico-energetice (temperamentul), de conţinut, sociomorale şi axiologice (caracterul) şi aspecte instrumentale, performanţiale ale personalităţii (aptitudinile).

Teme de rezolvat

1. Daţi exemple de propoziţii, expresii în care termenul *personalitate* este utilizat cu sensul său comun. Comentaţi aceste expresii din perspectiva definiţiei ştiinţifice a personalităţii.
2. Descrieţi în câteva cuvinte o persoană cunoscută ; stabiliţi ce tip constituţional are persoana respectivă şi verificaţi dacă relaţiile dintre tipul constituţional şi caracteristicile psihologice propuse de E. Kretschmer se verifică.
3. Alcătuiţi o listă de zece adjective ce descriu trăsături de personalitate ; împărţiţi clasa de elevi în două grupuri ; primului grup îi cereţi să completeze descrierea unei persoane ipotetice care este „inteligentă şi caldă" cu încă cinci adjective care cred că i se potrivesc din lista pe care aţi alcătuit-o. Celălalt grup va avea o sarcină asemănătoare, cu excepţia faptului că în loc de „caldă" veţi utiliza adjectivul „rece". Comparaţi rezultatele obţinute. Ce concluzie se impune?
4. Ce deosebiri şi asemănări există între *trăsături* şi *factori* ?

II. Temperamentul

Cele mai accesibile, uşor de observat şi identificat trăsături de personalitate sunt cele temperamentale. Ele se referă la nivelul energetic al acţiunii, modul de descărcare a energiei şi la dinamica acţiunii. De aceea, încercând să descriem pe cineva, vom putea utiliza, fără teama de a greşi prea mult, adjective precum: energic, exploziv, rezistent, expansiv, rapid, lent şi antonimele lor.

În mod obişnuit, temperamentul se referă la dimensiunea energetico-dinamică a personalităţii şi se exprimă atât în particularităţi ale activităţii intelectuale şi afectivităţii, cât şi în comportamentul exterior (motricitate şi, mai ales, vorbire).

Strânsa legătură a acestui grup de însuşiri cu aspectele biologice ale persoanei, în special legătura cu sistemul nervos şi cel endocrin a fost observată de foarte multă vreme şi întruneşte, în general, acordul majorităţii cercetătorilor.

Prima clasificare a temperamentelor care, cu o serie de îmbunătăţiri, a rezistat până în zilele noastre este cea propusă de cunoscuţii medici ai Antichităţii, Hippocrate (400 î.e.n.) şi Galen (150 e.n.). Aceştia, în concordanţă cu filosofia epocii care considera că întreaga natură este compusă din patru elemente fundamentale – aer, pământ, foc şi apă – au afirmat că în corpul omenesc amestecul „umorilor" (hormones) ce reprezintă aceste elemente determină temperamentul. În funcţie de dominanţa uneia dintre cele patru

„umori" (sânge, bilă neagră, bilă galbenă, flegmă) temperamentul poate fi: sanguin, melancolic, coleric, flegmatic.

Deşi această explicaţie era oarecum naivă, trebuie să remarcăm intuirea determinismului endocrin al însuşirilor temperamentale precum şi a ideii (adoptată de filosofia modernă) că macrocosmosul se reflectă în microcosmos.

După aproape două milenii, Pavlov propune o explicaţie ştiinţifică a tipurilor de temperament în care caracteristicile activităţii nervoase superioare şi raporturile dintre ele sunt noţiunile fundamentale. Însuşirile sistemului nervos sunt: forţa sau energia – dependentă de metabolismul celulei nervoase – se exprimă prin rezistenţă la solicitări a sistemului nervos; mobilitatea – dependentă de viteza cu care se consumă şi regenerează substanţele funcţionale constitutive ale neuronului – se manifestă prin uşurinţa cu care se înlocuiesc procesele nervoase de bază (observabilă, de exemplu, atunci când se doreşte modificarea unor deprinderi); echilibrul existent între excitaţie şi inhibiţie, dezechilibrul avantajând, de regulă, excitaţia.

Astfel baza fiziologică a temperamentelor este constituită de cele patru tipuri de sistem nervos ce rezultă din combinarea acestor trei însuşiri fundamentale: tipul puternic neechilibrat, excitabil, corelează cu temperamentul coleric, cel puternic echilibrat, mobil, se exprimă în temperamentul sangvinic, tipul puternic echilibrat, inert, în temperamentul flegmatic, tipul slab (luat global) fiind pus la baza temperamentului melancolic.

Totuşi nu trebuie să punem semnul egalităţii între tipurile temperamentale şi tipurile de sistem nervos. Acestea din urmă rămân, de-a lungul vieţii, neschimbate, în timp ce temperamentul se construieşte în cadrul interacţiunii individului cu mediul fizic şi sociocultural, suportând în acelaşi timp şi influenţele celorlalte subsisteme ale personalităţii. De aceea am putea spune că temperamentul este expresia manifestării particulare în plan psihic şi comportamental a tipurilor de activitate nervoasă superioară, manifestare mediată de o serie de factori socioculturali şi psihologici.

Cum arată cele patru tipuri clasice de temperament?

a) *Colericul* este o persoană emotivă, irascibilă, oscilează între entuziasm şi decepţie, cu tendinţă de exagerare în tot ceea ce face; foarte expresivă, uşor „de citit", gândurile şi emoţiile i se succed cu repeziciune.
b) *Sangvinicul* se caracterizează prin ritmicitate şi echilibru. Persoanele cu acest temperament au în general o bună dispoziţie, se adaptează uşor şi economic. Uneori, marea lor mobilitate se apropie de nestatornicie, periclitând persistenţa în acţiuni şi relaţii.
c) *Flegmaticul* este o persoană imperturbabilă, inexpresivă şi lentă, calmă. Puţin comunicativă, greu adaptabilă, poate obţine performanţe deosebite în muncile de lungă durată.
d) *Melancolicul* este la fel de lent şi inexpresiv ca şi flegmaticul, dar îi lipseşte forţa şi vigoarea acestuia; emotiv şi sensibil, are o viaţă interioară agitată din cauza unor exagerate exigenţe faţă de sine şi a unei încrederi reduse în forţele proprii.

Cu o bază ştiinţifică incontestabilă, teoria lui Pavlov este, totuşi, mai puţin utilă educatorilor care nu dispun de mijloacele necesare pentru identificarea tipurilor de sistem nervos. De aceea, prezentăm în continuare tipurile temperamentale după şcoala caracterologică franceză (Le Senne, Berger etc.). Pentru Le Senne, caracterul este ceea

ce înţelegem astăzi în mod obişnuit prin temperament, adică –„ansamblul dispoziţiilor înnăscute care formează scheletul mintal al individului" (Debesse, 1970, p. 223). În baza cercetărilor efectuate de psihologii olandezi Heymans şi Wiersma, caracteriologii descriu opt tipuri temperamentale prin combinarea a trei factori : *emotivitatea*, *activitatea* şi „răsunetul" (ecoul). Astfel, oamenii pot fi caracterizaţi conform acestor dimensiuni ale căror extreme sunt: emotivitate (E) – nonemotivitate (nE) ; activitate (A) – inactivitate (nA) ; primaritate (P), tendinţa de a trăi puternic prezentul, extraversiune - secundaritate (S), tendinţa de a rămâne sub influenţa impresiilor trecute, introversive.

Cele opt tipuri temperamentale ce rezultă din combinarea acestor dimensiuni sunt: tipul pasionat (EAS), tipul coleric (EAP), tipul sentimental (EnAS), tipul nervos (EnAP), tipul flegmatic (nEAS), tipul sangvinic (nEAP), tipul apatic (nEnAS), tipul amorf (nEnAP). Pe baza acestei concepţii, G. Berger a elaborat un chestionar uşor de utilizat, cu ajutorul căruia putem stabili în care dintre cele opt tipuri prezentate se încadrează elevul studiat.

Emotivitatea şi activitatea, strâns legate de „neechilibrul" şi „forţa" proceselor nervoase, sunt caracteristici evidente şi relativ uşor de diagnosticat. Reţinând doar emotivitatea şi activitatea putem reduce cele opt tipuri la jumătate :

1. *Emotivii inactivi* – adică nervoşii, care reacţionează rapid la evenimente, şi sentimentalii, care reacţionează lent.
2. *Emotivii activi* – în categoria cărora se încadrează colericii, cu reacţii rapide, explozive, şi pasionaţii care au reacţii lente.
3. *Neemotivii activi* – adică sangvinicii, cu reacţii echilibrate, rapide, şi flegmaticii, cu multă forţă, dar lenţi.
4. *Neemotivii inactivi* – amorfii, care, deşi cu mai puţină energie, sunt bine ancoraţi în prezent, şi apaticii, a căror lipsă de energie este dublată de un ritm lent al reacţiilor.

Această simplificare evidenţiază faptul că pentru un educator (părinte, profesor) este important să stabilească dacă un copil este activ sau nu şi dacă este emotiv sau nu. Astfel, dacă un copil este activ, el ar putea fi harnic, energic, indiferent de gradul de emotivitate, iar dacă este inactiv, ar putea fi lent, leneş, fără iniţiativă. De asemenea, dacă este emotiv va avea reacţii emoţionale puternice, va fi implicat afectiv în tot ceea ce face, iar dacă este nonemotiv, astfel de manifestări vor fi minime. Deoarece aceste caracteristici sunt destul de evidente în comportamentul copiilor încă de la vârste mici, educatorii pot lua măsurile necesare stimulării, utilizării şi controlului acestora. Astfel, pentru copiii activi, este necesară orientarea spre activităţi utile, valorizate social şi temperarea tendinţei de a lua hotărâri pripite, în timp ce inactivii au nevoie de o stimulare constantă, bine dozată şi de un program de lucru strict supravegheat. De asemenea, putem reţine observaţia lui Le Gall care subliniază valoarea muncii în grup pentru temperamentele neemotive şi inactive, în timp ce, pentru alte tipuri, efectele muncii în echipă sunt discutabile ; sentimentalii, de exemplu, se integrează mai greu în grup şi preferă să lucreze singuri.

În concluzie, putem spune că temperamentul, ca subsistem al personalităţii se referă la o serie de particularităţi şi trăsături înnăscute care, neimplicând responsabilitatea individului, nu pot fi valorizate moral, dar sunt premise importante în procesul devenirii

sociomorale a ființei umane. În sfârșit, adăugăm că, referindu-se la aspecte formale ale personalității, temperamentele nu sunt în relație cu aptitudinile, fapt evidențiat și de existența unor persoane cu performanțe deosebite aparținând tuturor structurilor temperamentale.

? **Întrebări**

1. Descrieți o persoană cunoscută utilizând adjective referitoare la energia și ritmul său comportamental. Stabiliți în care dintre cele patru tipuri clasice de temperament se încadrează persoana respectivă.
2. Care dintre următoarele trăsături de personalitate se referă la temperament: vioi, dependent, curajos, exploziv, cinstit, interiorizat, emotiv, certăreț? Motivați răspunsul.
3. Alcătuiți un program de stimulare a activismului unui elev care din punct de vedere temperamental este *inactiv*.

III. Caracterul

Spre deosebire de temperament care, după cum am văzut, se referă la însușiri puternic ancorate în ereditatea individului, *caracterul vizează îndeosebi suprastructura sociomorală a personalității, calitatea de ființă socială a omului*. De câte ori vorbim despre caracter mai mult ca sigur implicăm un standard moral și emitem o judecată de valoare (Allport, 1981). Tocmai implicarea judecăților de valoare în definirea caracterului face, oarecum, problematică utilizarea acestui termen. De aceea, psihologia americană preferă utilizarea termenului generic de personalitate care include într-un sistem unitar ceea ce europenii înțeleg prin temperament și caracter.

Adevărul este că, raportându-ne la celălalt, nu putem utiliza cuvinte neutre, constatative. Chiar descriind trăsături temperamentale utilizăm termeni cu o conotație evaluativă (nervos, nestăpânit, lent, „moale" etc.).

Etimologic, termenul *caracter*, care provine din greaca veche, înseamnă tipar, pecete, și, cu referire la om, sisteme de trăsături, stil de viață. Acest termen ne trimite la structura profundă a personalității ce se exprimă prin comportamente care, în virtutea frecvenței lor într-o gamă întreagă de situații, sunt ușor de prevăzut.

Știm, de pildă, cu o anumită probabilitate, cum va reacționa un elev în caz de eșec sau succes, dacă va putea rezista la o anumită tentație sau dacă, într-un moment de răgaz, va prefera să citească o carte sau să se joace. O bună cunoaștere psihologică trece dincolo de comportamentele direct observabile și, pentru a fundamenta previziuni corecte, își propune să răspundă la întrebarea „De ce?". De aceea, pentru a cunoaște caracterul cuiva trebuie să ne întrebăm în legătură cu motivele, cu valorile ce fundamentează comportamentele manifeste. „Caracterul este acea structură care exprimă ierarhia motivelor esențiale ale unei persoane, dar și posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu ele", afirmă A. Cosmovici, subliniind două dimensiuni fundamentale ale caracterului – una axiologică, orientativ-valorică, alta executivă, voluntară. Ideea autocontrolului în baza unor înalte valori morale este prezentă în multe

definiţii ale caracterului. Astfel, caracterul este „gradul de organizare etică efectivă a tuturor forţelor individului" (W.S. Taylor), „o dispoziţie psihofizică durabilă de a inhiba impulsurile conform unui principiu reglator" (Rohack, *cf.* Allport, 1981, p. 44) sau o „voinţă moraliceşte organizată" (Klages, *cf.* Popescu-Neveanu, Zlate, Creţu, 1987, p. 321).

Privit astfel, caracterul este un subsistem relaţional-valoric şi de autoreglaj al personalităţii şi se exprimă, în principal, printr-un ansamblu de atitudini-valori.

Pentru definirea caracterului avem în vedere nu manifestările atitudinale circumstanţiale, variabile, ci atitudinile stabile şi generalizate, definitorii pentru persoana în cauză şi care se întemeiază pe convingeri puternice.

Atitudinea exprimă o modalitate de raportare faţă de anumite aspecte ale realităţii şi implică reacţii afective, comportamentale şi cognitive. Nu totdeauna între cele trei tipuri de reacţii există un acord deplin ; uneori, ceea ce simţim nu e în acord cu ceea ce gândim despre ceva şi nu întotdeauna acţionăm conform sentimentelor noastre. Când, însă, toate aceste manifestări sunt congruente, atitudinile devin stabile şi relativ greu de schimbat.

Definiţia tridimensională a atitudinii are şi o valoare euristică, deoarece poate orienta demersul educativ de formare şi schimbare a atitudinilor prin metode şi tehnici ce vizează componentele afective, cognitive şi comportamentale ale atitudinii-ţintă. Psihologia socială a abordat pe larg acest domeniu, schimbarea atitudinilor fiind un câmp de cercetare privilegiat al acestei discipline.

În structura caracterului se pot distinge trei grupe fundamentale de atitudini : *atitudinea faţă de sine însuşi* (modestie, orgoliu, demnitate, dar şi sentimente de inferioritate, culpabilitate etc.), *atitudinea faţă de ceilalţi, faţă de societate* (altruism, umanism, patriotism, atitudini politice etc.) şi *atitudinea faţă de muncă*.

Trăsăturile de personalitate, diagnosticate cu ajutorul chestionarelor şi care intră în structura caracterului, pot fi considerate într-o anumită măsură expresia atitudinilor pe care persoana le are faţă de ea însăşi (Bromberg, 1994) : atunci când i se cere unui subiect să completeze un chestionar de personalitate, el nu face altceva decât să-şi exprime acordul sau dezacordul cu propoziţii evaluative ce-l caracterizează din propria perspectivă.

Am amintit deja că nu există încă un sistem de trăsături unanim acceptat cu ajutorul căruia să putem descrie caracterul cuiva. Numărul de trăsături ca şi descrierea lor variază de la un cercetător la altul (Eysenck, Murrary, Thomae, Berger etc.). Adoptând un demers sistematic şi utilizând analiza factorială, R. Cattell a elaborat un chestionar (16 PF) cu ajutorul căruia pot fi evaluaţi şaisprezece factori de personalitate între care : conservatorismul, emotivitatea, încrederea, indisciplina, relaxarea etc.

În faţa diversităţii testelor de personalitate şi a sistemelor teoretice, apare în mod firesc întrebarea care sunt, totuşi, factorii ce surprind cel mai bine profilul psihologic al unei persoane. Pentru a răspunde la această întrebare, J. Brown şi E. Howard au selectat 400 de întrebări din diferite chestionare la care au răspuns 1.003 subiecţi. Analiza factorială a răspunsurilor a condus la identificarea a 20 de factori dintre care doar 11 realizează o bună discriminare între diverşi subiecţi.

Vom prezenta, în continuare, câteva dintre scările inventarului de personalitate California (CPI), ce-l are ca autor pe Harrison G. Gough. Acest chestionar se bazează pe un demers empiric, operaţional, itemii fiind selectaţi în funcţie de capacitatea lor de a realiza descrieri specifice şi coerente ale personalităţii şi de măsura în care scorurile obţinute permit formularea de predicţii comportamentale valide.

1. *Dominanţă* : evaluează factorii aptitudinali specifici liderului, dominanţa, tenacitatea şi iniţiativa socială („Majoritatea discuţiilor şi certurilor în care mă angajez vizează probleme de principiu").
2. *Acceptare de sine* : se referă la factori precum simţul valorii personale, acceptarea de sine şi capacitatea de a gândi şi de a acţiona independent („Viaţa mea de zi cu zi este plină de lucruri care mă interesează").
3. *Independenţă* : evaluează libertatea deciziei şi capacitatea de a acţiona în funcţie de propriile dorinţe („Îmi este greu să simpatizez pe cineva care se îndoieşte tot timpul şi nu este sigur de nimic").
4. *Empatie* : capacitatea de a sesiza cu cea mai mare exactitate posibilă cadrul de referinţa intern şi componentele emoţionale ale unei alte persoane şi de a le înţelege ca şi cum ar fi ea însăşi această persoană („Încerc totdeauna să ţin cont sentimentele celuilalt înainte de a acţiona").
5. *Responsabilitate* : această scară identifică persoanele cu un caracter onest, responsabile şi conştiincioase („Din respect pentru vecini, fiecare trebuie să întreţină spaţiul din faţa casei sale").
6. *Socializare* : indică nivelul de maturitate şi spiritul de echitate socială la care a ajuns individul („Înainte de a acţiona, încerc să prevăd reacţiile prietenilor mei").
7. *Autocontrol* : evaluează gradul şi suficienţa dominării de sine şi absenţa impulsivităţii şi egocentrismului („Examinez o problemă din toate punctele de vedere înainte de a lua o decizie").
8. *Toleranţă* : identifică persoanele ce au convingeri şi atitudini sociale care nu sunt bazate pe prejudecăţi, receptive şi tolerante („Aş fi gata să contribui din buzunarul meu pentru a îndrepta o greşeală").
9. *Realizare de sine prin conformism* : identifică factorii de interes şi motivaţionali care facilitează realizarea de sine în condiţiile în care conformismul este un comportament pozitiv („Cred că încercările şi suferinţele vieţii ne fac mai buni").
10. *Realizare de sine prin independenţă* : identifică factorii de interes şi motivaţionali care facilitează realizarea de sine în condiţiile în care autonomia şi independenţa sunt comportamente pozitive („Am impresia că sunt aproape la fel de capabil şi inteligent ca majoritatea oamenilor care mă înconjoară").

Adolescenţa este perioada în care încep să se cristalizeze principalele trăsături de caracter. De aceea cu greu pot fi făcute afirmaţii categorice privind personalitatea unui elev (mai ales a celui de vârstă mică). De cele mai multe ori asistăm la comportamente convenţionale ce alcătuiesc o „mască" ce poate varia în funcţie de situaţie. Doar situaţiile neobişnuite pot provoca reacţii ce ne pot ajuta să diferenţiem între atitudinile circumstanţiale, reacţiile convenţionale şi cele care exprimă „nucleul" stabil şi autentic al personalităţii în formare.

De asemenea, motivele, uneori foarte diferite, ce fundamentează atitudinile şi comportamentele elevilor cresc dificultatea interpretării şi valorizării morale a acestora.

Având în vedere plasticitatea deosebită a „substanţei" psihologice ce va constitui personalitatea viitorului adult, şcoala trebuie să-şi asume într-o manieră sistematică, mai susţinută responsabilităţi formative. Capitolele următoare evidenţiază rolul pedepselor/recompenselor şi al aşteptărilor profesorilor în modelarea personalităţii elevilor. Acum vrem să atragem atenţia asupra efectului pe care îl pot avea atitudinile profesorului faţă

de performanţele elevilor precum şi interpretarea rezultatelor scăzute în termeni de eşec. Cercetări experimentale au demonstrat că intensitatea trăsăturilor psihologice ce alcătuiesc profilul psihologic al cuiva se distribuie conform curbei lui Gauss. Cu alte cuvinte, în mod normal, performanţele şcolare şi sociale, în general, ale fiecărui elev nu pot să se situeze toate la un nivel superior, mai ales când sarcinile şcolare se situează la un nivel ridicat de dificultate. De aceea, educatorii trebuie să creeze situaţii în care elevii să-şi cunoască nu numai limitele (care sunt fireşti şi trebuie privite ca atare, şi nu ca eşecuri ce implică responsabilităţi personale), ci şi (mai ales) resursele.

Conştientizarea limitelor şi resurselor, uneori foarte diferite de la elev la elev, conduce la formarea unei imagini de sine echilibrate, a demnităţii şi respectului de sine şi al celorlalţi. Se ajunge astfel la acceptarea diferenţelor fireşti dintre oameni, la creşterea spiritului de toleranţă şi la evitarea etichetărilor globale care pot împinge unii elevi spre periferia grupului şcolar, cu efecte negative asupra personalităţii acestora.

Formarea atitudinilor, elementele structurale principale ale caracterului, implică metode şi tehnici specifice. Complexitatea şi unicitatea fiinţei umane nu permite formularea şi recomandarea unei singure strategii. Fiecare domeniu al vieţii are particularităţi şi limite practic imposibil de cuprins în scheme teoretice (Neacşu, 1990). Literatura psihopedagogică destinată acestui subiect este relativ restrânsă. Unele încercări sunt legate mai ales de motivaţie, interese, aspiraţii şi atitudini, privite ca factori motivatori în contextul activităţilor şcolare.

Comunicarea de tip persuasiv, metodele directe implicând condiţionările clasice şi operante şi unele metode indirecte (mai puţin sistematizate, cu posibilităţi scăzute de evaluare a efectelor) sunt considerate utile în formarea atitudinilor, proces ce diferă considerabil de cel al însuşirii informaţiilor, priceperilor şi deprinderilor.

În ceea ce priveşte metodele indirecte, ele acţionează, în mod deosebit, prin mecanismele învăţării sociale bazate pe imitaţie, pe identificare, pe exemple, pe modelare etc. Din această perspectivă am putea spune că una dintre cele mai importante sarcini formative ale şcolii este aceea de a oferi modele, căi de urmat.

Printre metodele directe, cea mai frecvent întâlnită este utilizarea pedepselor şi recompenselor.

? Întrebări

1. Care este deosebirea dintre o trăsătură de temperament şi una de caracter?
2. Enumeraţi cel puţin două comportamente diferite prin care se manifestă fiecare din următoarele trăsături caracteriale: dominanţă, acceptare de sine, independenţă, empatie, autocontrol, toleranţă.

Temă de reflecţie

Influenţează trăsăturile temperamentale alegerea metodelor de formare a unor trăsături de caracter?

IV. Modificarea comportamentului prin sistemul de întăriri şi pedepse

Baza teoretică a modificării comportamentului prin sistemul de întăriri şi pedepse o constituie mecanismul condiţionării operante studiat de unii reprezentanţi de seamă ai şcolii comportamentiste (Thorndike, Tolman, Guthrie). Într-o serie de experimente, ei au descoperit că dacă un anumit comportament este în mod consecvent urmat de o recompensă, comportamentul are o mai mare probabilitate să se producă din nou. Acest fenomen începe să fie cunoscut ca „lege a efectului", care afirmă că acele comportamente urmate de consecinţe pozitive vor avea tendinţa de a fi repetate, iar comportamentele urmate de consecinţe negative se vor manifesta cu o frecvenţă mai mică. Skinner a extins acest principiu definind întărirea nu doar prin faptul că ea pare a fi recompensativă ori aversivă, ci în termenii efectului pe care aceasta îl are asupra comportamentului individului. Astfel, în condiţionarea operantă, dacă un comportament este urmat de un anumit eveniment-efect şi comportamentul se manifestă cu o frecvenţă mai mare, atunci spunem că respectivul comportament este întărit. Întărirea pozitivă descrie situaţia în care comportamentul (de exemplu, punctualitatea) se manifestă cu frecvenţă mai mare pentru că este urmat de consecinţe pozitive (de exemplu, lauda). Întărirea negativă descrie situaţia în care frecvenţa unui comportament creşte din cauză că el este urmat de omisiunea unui eveniment aversiv anticipat (de exemplu, anxietatea, acuzele sau reproşurile cuiva). Astfel, termenul *întărire* se referă întotdeauna la situaţiile în care comportamentul creşte în frecvenţă sau intensitate.

Alte două tipuri de consecinţe sunt asociate cu descreşterea frecvenţei comportamentului. Pedeapsa descrie situaţia în care comportamentul descreşte în frecvenţă pentru că este urmat de un eveniment aversiv. Nerecompensarea frustrantă descrie situaţia în care comportamentul descreşte în frecvenţă pentru că este urmat de omisiunea unei recompense aşteptate (de exemplu, nu va fi lăudat, premiat).

Cercetări ulterioare efectuate de O.H. Mowrer au evidenţiat nu numai rolul pedepselor şi recompenselor în modificarea comportamentului, ci şi importanţa deosebită a momentului în care acestea sunt furnizate. De exemplu, dacă un individ se angajează într-un comportament inadecvat (nevrotic sau indezirabil social) ce conduce la o recompensă imediată mică, dar la o pedeapsă ulterioară mare, răsplata, deşi mică, poate fi suficientă pentru menţinerea comportamentului respectiv. Cu alte cuvinte, comportamentul cel mai apropiat în timp de recompensă este învăţat cel mai bine. Ca alternativă, o pedeapsă imediată mică poate duce la abandonarea unui anumit gen de comportament, chiar dacă aceasta ar conduce pe termen mai lung la o recompensă considerabilă.

Aceste principii împreună cu cele rezultate din paradigma condiţionării clasice, de tip pavlovian, fundamentează în egală măsură tehnici psihoterapeutice şi demersuri educative.

Dintr-o perspectivă psihopedagogică, principiile expuse anterior (discutate de multe ori prin prisma motivaţiei învăţării) conduc la o serie de consideraţii:

1. *Cunoaşterea rezultatelor*. Dacă rezultatele intermediare sunt comunicate elevilor, acestea se constituie în factori recompensativi ce fixează conduita de succes.
2. *Fixarea obiectivelor*. Având în vedere ideea lui O.H. Mowrer privind importanţa momentului furnizării recompensei, este deosebit de utilă fixarea unor obiective

intermediare clare şi precise în vederea atingerii unui obiectiv final îndepărtat în timp. Evaluările intermediare prin raportarea la aceste obiective vor întări corespunzător comportamentul elevilor; pentru elevii mici se pot stabili obiective mai apropiate decât pentru cei mai mari.

3. *Utilitatea recompenselor şi pedepselor*. Prin internalizare, recompensa conduce la ceea ce se numeşte motivaţie pozitivă, iar pedeapsa la motivaţie negativă. De asemenea recompensa externă este asociată motivaţiei extrinseci, iar cea internă motivaţiei intrinseci. Recompensa şi pedeapsa motivează elevii diferenţiat, cercetările psihologice ca şi practica pedagogică confirmând eficienţa sporită a recompensei.

Reţinem, în final, că recompensa şi pedeapsa pot fi aplicate în maniere diferite şi în grade diverse şi că, doar în măsura în care plăcerea studiului, satisfacerea curiozităţii, sentimentul datoriei împlinite se vor transforma în autoîntăriri eficiente (recompense interne) ale comportamentului valorizat pedagogic şi social, putem spune că educaţia a condus elevul pe drumul autoîmplinirii sale.

Teme de rezolvat

1. Menţionaţi tipurile de recompense şi pedepse utilizate cu elevii dumneavoastră.
2. De ce recompensele sunt mai eficiente decât pedepsele în educaţia copilului?
3. Motivaţi de ce recompensele şi pedepsele trebuie utilizate în funcţie de trăsăturile de personalitate ale elevilor.

V. Aptitudinile

În vorbirea curentă, un profesor spune despre un copil că prezintă aptitudini pentru un anumit domeniu (matematică, desen, muzică), atunci când acesta realizează performanţe ridicate în acest domeniu, de exemplu, dacă obţine note foarte bune sau premii la diferite concursuri. La un nivel foarte general, s-ar părea deci că aptitudinile se referă la reuşita într-un anumit domeniu de activitate. Tot în vorbirea curentă se utilizează exprimarea: „Elevul X are aptitudini pentru literatură, în timp ce elevul Y nu are". Astfel de fraze curente ascund însă unele deficienţe pe care vom încerca să le clarificăm.

În primul rând definirea aptitudinii în funcţie de succesul obţinut într-un anumit tip de activitate este incorectă. Leontiev definea aptitudinea drept: „însuşire individuală care determină efectuarea cu succes a unei anumite activităţi".

Se poate întâmpla ca un elev să obţină rezultate bune la un anumit obiect, în timp ce altul, de aceeaşi vârstă, nu. Nu putem afirma însă de la început că ar fi vorba despre o aptitudine superioară a primului. Cercetând mai atent cazul am putea descoperi că acesta urmează o pregătire suplimentară la fizică sau că tatăl său este muzician şi el ia lecţii de pian, ceea ce ar putea justifica performanţele sale superioare în aceste domenii.

Apare astfel aici una dintre problemele fundamentale în definirea aptitudinilor, şi anume relaţia dintre aptitudini şi capacităţi. *Capacitatea psihică* exprimă posibilitatea individului de a efectua cu succes o anumită activitate aici şi acum. Ea se leagă deci întotdeauna de momentul prezent şi este profund influenţată de experienţa în domeniul

respectiv. Spre deosebire de capacitate, aptitudinea se leagă, în esenţă, de potenţialitate, de posibilitatea ca, în condiţiile în care ar avea asigurate condiţii optime, un anumit individ să ajungă la dobândirea unei capacităţi ridicate într-un domeniu.

Acest lucru are o deosebită importanţă pentru profesor dacă ne gândim că, de cele mai multe ori, elevii sunt evaluaţi după capacităţile lor şi nu după aptitudini, situaţie întâlnită şi în unele teste. Nu există vreo posibilitate de a evalua direct aptitudinile altfel decât prin evaluarea performanţelor la anumite probe, deci a capacităţilor. Ceea ce ar putea indica însă într-o manieră mai adecvată nivelul de dezvoltare a aptitudinilor ar putea fi însă :

- uşurinţa învăţării ; dacă elevul respectiv reţine aspecte absolut noi relativ rapid şi fără efort vizibil ;
- uşurinţa şi calitatea execuţiei sarcinii.

În vorbirea curentă se utilizează frecvent expresia „nu are aptitudini pentru". Aptitudinea nu este însă o realitate prezentă sau nu în mod absolut, ci este un continuu pe care se situează toate fiinţele umane. Fiecare dintre noi are aptitudini, mai mult sau mai puţin dezvoltate, în toate domeniile. Despre persoana care posedă o aptitudine la un nivel mai înalt de dezvoltare decât majoritatea celorlalţi indivizi putem spune însă că este talentată.

O altă caracteristică a aptitudinii este aceea că ea permite realizarea unor diferenţieri între indivizi. Dacă toţi oamenii normal dezvoltaţi posedă o anumită caracteristică, atunci aceasta nu mai constituie o aptitudine. Toţi elevii (cu excepţia celor cu afecţiuni grave) sunt capabili să alerge sau să vorbească. Nu toţi au aceeaşi abilitate în a utiliza cuvintele sau în a practica un anumit sport.

Pornind de la ideile prezentate mai sus putem concluziona că aptitudinile reprezintă „însuşiri ale persoanei care, în ansamblul lor, explică diferenţele constatate între oameni în privinţa posibilităţii de a-şi însuşi anumite cunoştinţe, priceperi şi deprinderi" (Cosmovici, 1974, p. 115).

Atunci când un profesor analizează de ce un anumit elev a obţinut rezultate bune într-un anumit domeniu în timp ce altul nu, s-ar putea ca el să ajungă la concluzia că primul a avut o voinţă mai puternică şi că a învăţat timp de mai multe ore sau că are o pasiune deosebită pentru domeniul respectiv. Astfel de fenomene, care intră în sfera voinţei în primul caz şi în cea a afectivităţii în al doilea, trebuie diferenţiate de aptitudini care sunt strict funcţii cognitive şi psihomotorii. W. Stern face distincţia dintre „dispoziţiile de înzestrare" şi „dispoziţiile de orientare". Primele, reprezentând aptitudinile, fac elevul capabil de a dobândi o anumită competenţă într-un anumit domeniu, în timp ce celelalte stimulează sau blochează acţiunea.

Multă vreme s-a pus întrebarea : care este fundamentul aptitudinilor ? Aptitudinile sunt oare înnăscute sau sunt dobândite ? Ca de obicei, în astfel de situaţii, adevărul se află undeva la mijloc. Fără îndoială că există o componentă înnăscută a aptitudinilor, deşi mai puţin evidentă decât în cazul temperamentului. De asemenea, este posibil ca influenţele de mediu să aibă consecinţe privind cristalizarea aptitudinilor în forma în care se prezintă acestea la copilul şcolar.

Clasificarea aptitudinilor se face de obicei (Cosmovici, 1974, p. 117) în :

1. *aptitudini simple* (care favorizează realizarea a numeroase activităţi) la rândul lor împărţite în :
   - *aptitudini generale* (prezente în aproape toate domeniile),

- *aptitudini de grup* (care permit realizarea cu succes a unui grup de activităţi),
- *aptitudini specifice* (caracteristice unui domeniu restrâns de activitate – de exemplu, „auzul absolut"). Existenţa acestora este destul de contestată de aceea nu ne vom opri asupra lor ;

2. *aptitudini complexe* sunt acele aptitudini care permit realizarea unei activităţi mai ample, de tip profesional (aptitudine tehnică, aptitudine muzicală).

Există unele suprapuneri în această clasificare. Astfel, o aptitudine complexă, cum ar fi aptitudinea matematică, poate cristaliza mai multe aptitudini simple, precum aptitudinea numerică şi inteligenţa ca aptitudine generală. De asemenea, aceeaşi aptitudine de grup poate fi implicată în constituirea mai multor aptitudini complexe (capacitatea de reprezentare spaţială poate interveni în aptitudinea pentru arhitectură, pentru mecanică sau chiar pentru anatomie). Diferenţa ar consta mai curând în perspectiva din care sunt grupate aptitudinile. Din perspectiva psihologului care se ghidează după structura funcţiilor psihice, se disting aptitudinile generale şi de grup. Din perspectiva consilierului de orientare şcolară şi profesională, care se orientează după profesiile existente, sunt utilizate aptitudinile complexe.

Aptitudinile generale : inteligenţa

Singura aptitudine generală admisă actualmente este reprezentată de inteligenţă. Unele analize au propus şi memoria pentru acest rol, dar ulterior această ipoteză a fost infirmată.

Studiind viaţa de zi cu zi, vă veţi da seama că inteligenţa nu este uşor de definit. La un nivel intuitiv, omul inteligent este acela care este capabil de a rezolva problemele ce apar în viaţa de zi cu zi cu mai multă uşurinţă decât majoritatea oamenilor. Nu a putut fi încă formulată o definiţie a inteligenţei care să-i mulţumească pe toţi psihologii.

În scop didactic, vom folosi următoarea definiţie a inteligenţei (Cosmovici, 1974, p. 130) : inteligenţa generală este „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităţilor şi la adaptarea cognitivă a individului în situaţii noi".

Pentru măsurare este utilizat conceptul de *coeficient de inteligenţă* calculat după formula :

$$QI = \text{Vârsta mintală}/\text{Vârsta cronologică} \times 100$$

Acest coeficient ne dă o imagine globală asupra dezvoltării inteligenţei copilului. Astfel, un coeficient de 100 indică o dezvoltare normală (vârsta mintală este egală cu cea cronologică), unul de 70 indică o inteligenţă redusă, iar unul de 130 o inteligenţă foarte dezvoltată.

Aptitudinile de grup şi aptitudinile complexe

Deşi existenţa unor aptitudini de grup, care ar favoriza realizarea unui număr mai mare de activităţi este acceptată de către toţi cercetătorii din domeniu, natura exactă a acestor aptitudini a provocat în timp unele dispute, legate în special de metodologia utilizată. Se admite în general existenţa a şase aptitudini de grup :

1. *Factorul verbal* notat cu V. Acest factor se referă la capacitatea individului de a înţelege rapid sensul cuvintelor, al frazelor. El este evaluat în multe scale de inteligenţă sau de dezvoltare, prin probe de două tipuri :

- vocabular – se oferă subiectului o listă de cuvinte cerându-i-se să le explice sensul.
- fraze, în care i se oferă unui subiect o serie de fraze (de obicei, aforisme sau proverbe) cu solicitarea explicării sensului.

2. *Factorul de fluiditate verbală* notat cu W. Spre deosebire de factorul V, fluiditatea verbală nu se referă la capacitatea de înţelegere a limbajului, ci la cea de expresie. Se poate întâmpla ca un elev, care prezintă o înţelegere adecvată a cuvintelor şi frazelor, să aibă probleme cu exprimarea verbală, aceasta fiind foarte înceată sau confuză. Pentru profesor, diferenţierea dintre dificultăţile de exprimare şi cele de înţelegere este esenţială.
3. *Factorul numeric* notat cu N. Existenţa unei asemenea aptitudini este evidentă pentru învăţători şi profesori. Încă din ciclul primar se observă că unii copii lucrează mai uşor cu cifrele decât alţii. Aceştia realizează mai uşor calcule simple şi precise, dar nu trebuie confundat acest factor cu aptitudinea pentru matematică care constituie o aptitudine complexă, implicând, pe lângă uşurinţa în operarea cu numerele şi capacitatea de a rezolva problemele (adică inteligenţa generală). De altfel sunt bine cunoscute cazurile de persoane cu inteligenţă redusă care sunt capabile de a efectua calcule foarte complicate, dar nu reuşesc să rezolve probleme matematice relativ simple.
4. *Factorul perceptiv* notat cu P. Acest factor este legat mai degrabă de capacităţile neurosenzoriale ale individului şi exprimă posibilitatea de a percepe obiectele în mod rapid şi detaliat. Se poate întâmpla ca o anumită întârziere în activitatea şcolară a unui copil să fie cauzată de o deficienţă senzorială, prea mică pentru a fi direct observabilă. La un examen mai atent, psihologic şi medical, aceasta poate fi depistată şi corectată.
5. *Factorul de reprezentare spaţială* notat cu S. Spre deosebire de factorul precedent, factorul S nu se referă la percepţia obiectelor prezente în mediul individului, ci la posibilitatea de a imagina aceste obiecte în coordonate bi- sau tridimensionale, de a opera deplasări şi transformări ale acestora, totul în plan mintal. Dată fiind legătura indiscutabilă dintre funcţia reprezentaţională şi gândire, acest factor prezintă legături puternice cu inteligenţa generală, fiind inclus în bateriile de teste psihologice pentru măsurarea acesteia.
6. *Factorul de dexteritate manuală* notat cu M. Aptitudinea de a utiliza obiectele, de a mânui diverse instrumente sau unelte exprimă mai degrabă o caracteristică psihomotorie decât una cognitivă. Ea este importantă în orientarea şcolară şi profesională, fiind deci necesară evaluarea ei de către profesor sau de către o persoană specializată (psiholog sau consilier şcolar).

Psihologii care nu admit existenţa inteligenţei ca factor general includ printre aptitudinile de grup şi un factor de raţionament, notat cu R. Întrucât acesta se suprapune cu descrierea inteligenţei, nu îl vom detalia aici.

Din perspectiva aptitudinilor complexe, structura aptitudinilor o urmează pe cea a domeniilor de activitate. Astfel pot fi diferenţiate aptitudini tehnice, ştiinţifice, artistice, organizatorice etc.

1. *Aptitudinile tehnice* se referă la posibilitatea de a utiliza instrumentele, maşinile şi aparatele, de a le înţelege modul de alcătuire şi de a le construi, dar nu implică

neapărat şi existenţa creativităţii tehnice. Analizând aptitudinile de grup descrise mai sus, remarcăm implicarea în activităţile tehnice a factorilor perceptiv, de reprezentare spaţială şi de dexteritate manuală, pe lângă inteligenţa generală. În schimb, factorii verbali (V şi W) nu sunt neapărat dezvoltaţi la persoanele cu aptitudini tehnice ridicate.

2. *Aptitudinile ştiinţifice* reprezintă o categorie mai complexă de aptitudini, dată fiind complexitatea şi varietatea ştiinţelor. Pare evident că între aptitudinile necesare unui istoric şi cele necesare unui fizician există o mare diferenţă.
O primă condiţie o constituie existenţa unei inteligenţe de nivel superior mediei sau cel puţin normale. Un loc deosebit îl ocupă creativitatea, absolut necesară, întrucât orice progres ştiinţific are la origine o „scânteie" creativă, o înţelegere bruscă şi totală a situaţiei.
Alte calităţi, cum ar fi înclinarea spre muncă, adică posibilitatea de a continua o activitate fără a abandona, reprezintă mai curând aspecte ale temperamentului decât ale aptitudinilor.
3. *Aptitudinile artistice* reprezintă unul dintre cele mai interesante aspecte ale teoriilor aptitudinilor. În domeniul artistic, aspectul înnăscut al aptitudinilor este cel mai vizibil. Sunt bine-cunoscute cazuri de mari talente artistice (muzicale în special) care au prezentat precocităţi deosebite. La 5 ani, Mozart era deja un muzician (interpret şi compozitor) foarte apreciat. Sunt însă şi cazuri în care înclinaţia spre o anumită artă se manifestă abia către vârsta adultă, ceea ce face imposibilă aprecierea potenţialului artistic după precocitatea apariţiei manifestărilor.

Există şi alte aptitudini complexe a căror structură a fost mai puţin clarificată, cum ar fi aptitudinile pentru limbi străine, aptitudinile organizatorice şi altele.

În concluzie, în ceea ce priveşte problema aptitudinilor şcolare, sarcina profesorului, indiferent de disciplina predată, constă în primul rând în cunoaşterea individualizată a nivelului de dezvoltare a aptitudinilor fiecărui elev, iar apoi în adaptarea conţinutului şi metodelor didactice în funcţie de acestea pentru a asigura eficienţa demersului educativ.

Copiii dotaţi intelectual

Poate cea mai veche definiţie este cea a unui faimos psiholog american, Lewis Terman. Luând drept criteriu rezultatele obţinute la unul dintre testele de inteligenţă ale momentului, scala Stanford-Binet, el îi numeşte pe copiii ce obţin un coeficient de inteligenţă (QI) de peste 130 „copii dotaţi", peste 140 îi consideră „copii supradotaţi", iar pentru cei cu un QI de peste 170 foloseşte termenul *geniu*. Terman îşi susţinea definiţiile prin argumentul că acest sistem este practic, util, permiţând o evaluare rapidă, obiectivă şi standardizată.

Terman inaugura astfel una dintre direcţiile ulterioare în cercetările şi intervenţiile privindu-i pe copiii dotaţi : folosirea testelor de inteligenţă. Chiar şi astăzi, deşi limitele acestei concepţii au fost clar stabilite, în cele mai multe ţări din lume, depistarea copiilor cu potenţial ridicat se face în principal prin teste de inteligenţă.

Unii cercetători consideră coeficientul de inteligenţă drept un factor determinant pentru definirea „supradotării", în timp ce alţii îl consideră un factor discriminator şi inutil. Feldman (1982) propune ca definiţie a conceptului de *dotare* „capacitatea de a aduce o contribuţie semnificativă în orice domeniu valorizat social".

În mod surprinzător, noţiunea de *supradotat* este printre puţinele concepte psihologice care, pe lângă o definire ştiinţifică, beneficiază şi de una juridică. Astfel, congresul american a votat o lege privind educaţia copiilor „supradotaţi şi talentaţi" folosind următoarea definiţie pe care o considerăm utilă, în special prin dimensiunile sale pragmatice: „Copilul dotat sau talentat este un tânăr care, la nivelul grădiniţei, al cursurilor primare sau secundare a dovedit un potenţial de aptitudini de a atinge un nivel înalt de competenţă în domeniile intelectual, artistic, academic specific, în artele vizuale, teatru, muzică, dans, aptitudini de conducere şi care are nevoie, în consecinţă, de activităţi ce nu sunt în mod normal disponibile în şcoală".

În identificarea copiilor supradotaţi, un rol deosebit îl pot juca profesorii şi familia. Aceştia sunt cei care vin permanent în contact cu elevii, iar diagnosticul lor se poate baza pe o observaţie îndelungată, cu o valoare uneori superioară testelor de inteligenţă. Trebuie însă evitat fenomenul numit de specialişti „autoîndeplinirea profeţiei", descris în acest capitol.

Ceea ce au în comun aceşti copii este „îndemânarea în a absorbi concepte abstracte, a le organiza mai eficient şi a le aplica mai adecvat decât colegii de generaţie".

Mai trebuie menţionat faptul că unii supradotaţi se comportă ca elevi ideali pentru profesori, modele de bună purtare, în timp ce alţii sunt adevăraţi copii-problemă, putând fi evaluaţi de profesori sub nivelul mediu al clasei. Explicarea acestei situaţii ne trimite la diferenţierea făcută de Guilford între gândirea convergentă şi cea divergentă. Copiii cu o gândire divergentă dezvoltată sunt adesea plictisiţi, răspund într-un mod nonconformist, poate chiar ironic, oferind impresia că sunt necooperanţi. Să ne amintim că două dintre cele mai mari genii ale omenirii, A. Einstein şi T.A. Edison au fost consideraţi a fi elevi foarte slabi de către profesorii lor.

Copii dotaţi şi talentaţi, fie ei divergenţi sau convergenţi din punctul de vedere al gândirii, reprezintă o probă de foc pentru capacitatea şi ingeniozitatea profesorului. Deşi trebuie să abordeze clasa ca un întreg, el se află în faţa necesităţii de a oferi materiale din ce în ce mai interesante şi avansate pentru un singur elev. Soluţia care a fost propusă adesea este cea a instrucţiei accelerate. Pentru mulţi, această expresie înseamnă ca elevul să „sară" pur şi simplu, una sau două clase. Există însă cel puţin alte trei moduri de a realiza acelaşi obiectiv:

- curriculumul şcolar poate fi comprimat, permiţându-i elevului dotat să studieze materia pentru doi ani într-unul singur;
- anul şcolar se poate extinde prin cursuri de vară şi
- elevul poate să urmeze cursuri universitare deşi este încă în liceu.

Recomandări pentru profesori:

1. *Oferiţi copilului dotat o îmbogăţire orizontală şi verticală a materiei*. Îmbogăţirea orizontală înseamnă a da unui copil care a terminat o temă înaintea restului clasei mai mult material de acelaşi nivel de dificultate. Cea verticală se referă la oferirea unui material de un nivel mai avansat, anticipând lecţiile ce urmează. Ambele procedee prezintă riscuri: în cazul îmbogăţirii orizontale, copilul poate să se plictisească şi să-şi piardă interesul; în schimb îmbogăţirea verticală folosită exagerat poate duce la dezechilibrarea activităţii de predare. Cele două procedee trebuie deci îmbinate.

2. *Discutaţi împreună cu elevul posibilitatea realizării studiului individual*. Una dintre cele mai eficiente metode în lucrul cu elevii dotaţi constă în stabilirea de teme de studiu individual. Temele trebuiesc însă orientate astfel încât să acopere domeniile de interes ale copilului. Ele nu trebuie în nici un caz impuse, altfel copilul se poate simţi suprasolicitat, pierzându-şi motivaţia.
3. *Încurajaţi lecturile suplimentare.* Unul dintre reproşurile cele mai frecvente (şi nu doar în ţara noastră) este acela că elevii nu mai citesc. Unii specialişti recomandă în cazul copiilor dotaţi ca aceştia să citească şi biografii sau autobiografii ale celebrităţilor în ideea că viaţa acestora i-ar putea inspira.
4. *Stimulaţi apariţia hobbyurilor.* Dacă un copil este interesat în mod special de poezie, de peşti sau de calculatoare, el trebuie încurajat în această direcţie. La vârste mai mari ei trebuie îndrumaţi să participe la concursuri de creaţie sau ştiinţifice.
5. *Încercaţi varianta unui mentorat prin corespondenţă.* În şcolile mici, numărul copiilor dotaţi este adesea redus. Pentru a le oferi acestora o asistenţă educativă corespunzătoare, s-a încercat în Statele Unite un program numit Sponsor – Corespondent Plan care punea în legătura copilul talentat cu un specialist din domeniul său de interes (de multe ori pensionar).

? Întrebări

1. Cum aţi putea stabili dacă un elev care are performanţe bune la literatură (sau domeniul dumneavoastră de predare) are într-adevăr aptitudini dezvoltate în acest domeniu?
2. Ce aptitudini de grup şi complexe sunt necesare pentru disciplina dumneavoastră?

Temă de reflecţie

Imaginaţi-vă că aveţi ca elev un copil talentat la disciplina dumneavoastră. Scrieţi pe o pagină o listă de acţiuni pe care le-aţi putea întreprinde pentru a-l sprijini în mod adecvat.

VI. Rolul expectanţelor în dezvoltarea personalităţii

Expectanţa este probabilitatea subiectivă sau ipoteza implicită ori explicită privind apariţia unui rezultat, voluntar sau nu, ca urmare a unui anumit comportament; ea are o importanţă deosebită în organizarea câmpului cognitiv al persoanei, în procesul de structurare a situaţiei în care se găseşte şi în alegerea comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul comportamentelor sale potenţiale. Expectanţele sunt rezultatul unor procese de condiţionare sau a unei învăţări bazate pe observaţie. Astfel, expectanţele R-S sunt credinţe privind relaţia dintre un comportament şi consecinţele sale (formate îndeosebi prin condiţionare operantă), iar expectanţele S-S sunt credinţe că un anumit

eveniment stimul anticipează apariţia altui eveniment stimul (pot fi formate printr-un proces clasic de condiţionare).

Vom aborda rolul expectanţelor în dezvoltarea personalităţii analizând câteva concepte relevante : autoeficienţa şi predicţia ce se autoîmplineşte.

Termenul *autoeficienţă* (*self-efficacy*) se referă la „credinţele oamenilor despre capacităţile lor de a exercita un control asupra evenimentelor ce le afectează viaţa", la „credinţa cuiva de a putea îndeplini o sarcină specifică" (Bandura, 1991, p. 1177). În această formulare, autoeficienţa se apropie de ceea ce unii autori înţeleg prin expectaţie – poziţie realistă cu privire la nivelul de reuşită al unei acţiuni. Credinţele autoeficientei operează asupra comportamentului prin procese motivaţionale, cognitive şi afective, influenţând comportamentul atât direct, cât şi prin efectul lor asupra mecanismului autoreglator constituit din standardele şi scopurile personale ale performanţei. Eficienţa crescută antrenează expectaţia succesului şi va genera perseverenţă în faţa obstacolelor şi frustrărilor ; perseverenţa poate conduce la succes, susţinând astfel credinţele autoeficienţei în situaţii asemănătoare. Credinţele scăzute privind eficienţa personală vor mobiliza puţine resurse, mărind probabilitatea eşecului şi fixând sentimentul ineficienţei. De cele mai multe ori, expectanţele au un caracter autoconfirmativ, fapt exprimat plastic de proverbul : „De ce ţi-e teamă nu scapi ! ".

Bandura a evidenţiat rolul deosebit al expectanţelor în învăţarea socială – factor deosebit de important în modelarea şi dezvoltarea personalităţii. Dacă teoriile condiţionării afirmau că învăţarea unui comportament este efectul întăririi ce urmează efectuării acestuia, Bandura afirmă că individul uman poate învăţa şi în urma observării unui comportament ; el va reproduce un comportament observat într-o anumită situaţie doar dacă are expectanţa succesului. Întărirea vine, deci, din viitor, este anticipată (feed-forward). În acest context, conceptul *autoeficienţei* evidenţiază rolul autoreglator al expectanţelor.

Predicţia ce se autoîmplineşte (*self-fulfilling prophecy*). Discutând în termenii relaţiei procesului de atribuire (observator-actor), predicţia care se autoîmplineşte se referă la situaţia de interacţiune în care aşteptările credibile ale observatorului vor suscita un anumit comportament din partea actorului, acesta din urmă confirmând inconştient, obiectiv, aşteptările primului. Introdus în psihologie de către Merton (1948), acest concept avea iniţial în vedere relaţia experimentator-subiect, observator-observat : examinatorul cu aşteptări pozitive găseşte CI-uri superioare examinatorului cu aşteptări negative în faţa aceluiaşi subiect. Într-un studiu publicat în 1968, Rosenthal şi Jacobson au demonstrat că, la fel ca în cazul experimentatorilor, expectanţele profesorilor pot fi predicţii ce se autoîmplinesc.

Cercetări recente în domeniu evidenţiază câteva aspecte importante. Astfel, expectanţele (înalte sau scăzute) ale profesorilor sunt provocate de : atractivitatea fizică, informaţii diverse (coeficient intelectual – CI, note anterioare), clasa socială şi rasa ; la aceşti factori se adaugă durata relaţiilor de cunoaştere reciprocă.

Profesorii abordează diferenţiat elevii în raport cu care au expectanţe, aşteptări, înalte sau scăzute după următoarele dimensiuni :

1. climatul – de pildă, comportându-se într-o manieră apropiată, caldă cu elevii faţă de care manifestă expectaţii înalte ;
2. feedbackul, de exemplu, lăudându-i mai mult pe cei faţă de care manifestă expectaţii înalte ;

3. intrări (input) – predând mai multe informaţii celor ce inspiră expectaţii înalte şi
4. ieşiri (output) – furnizând mai multe ocazii de a răspunde elevilor faţă de care manifestă expectaţii înalte.

Profesorul (emitentul de expectaţii) care obţine efecte interpersonale mari se caracterizează prin: nevoia de influenţă socială, stil interactiv pozitiv (apreciat prin caracterul prietenos, onest, interesat şi curtenitor al relaţiilor interpersonale) şi prin capacitatea de comunicare a informaţiilor expectanţe (operaţionalizată cel mai adesea prin expresivitatea nonverbală).

Este evident că, între anumite limite, expectanţele profesorilor modelează comportamentul şi performanţele elevilor şi că aceştia devin ceea ce credem noi, profesorii, că ei pot deveni. În aceste condiţii, optimismul pedagogic se instituie ca o condiţie necesară a succesului. Abordarea diferenţiată a elevilor trebuie să conducă la conştientizarea şi valorificarea resurselor de care aceştia dispun, şi nu la „constricţia" personalităţii prin interiorizarea unor etichete globale negative.

? Întrebări

1. Cum se manifestă expectanţele profesorilor şi ce influenţă pot avea ele asupra elevilor?
2. Cum procedaţi pentru a stimula formarea la elevi a unor credinţe pozitive privind resursele personale (autoeficienţa)?

Temă de reflecţie

Apreciaţi cum celelalte subsisteme ale personalităţii influenţează trăsăturile temperamentale.

Temă de rezolvat

Vă rugăm să transcrieţi (maximum cinci pagini dactilografiate) răspunsul dumneavoastră la următoarea întrebare/problemă:

Descrieţi personalitatea unui elev cunoscut de dumneavoastră menţionând în partea stângă a paginii trăsăturile psihologice (grupate pe cele trei subsisteme: temperament, caracter, aptitudini) şi în partea dreaptă comportamentele tipice care motivează descrierea făcută. În final, menţionaţi măsurile educative necesare valorificării maxime a resurselor de care dispune elevul sau formării calităţilor ce pot compensa efectul negativ asupra performanţelor şcolare şi asupra procesului instructiv-educativ, în general, al unor trăsături negative.

Bibliografie

Allport, G., 1981, *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, EDP, Bucureşti.
Bandura, A., 1989, „Human Agency in Social Cognitive Theory", *American Psychologist*, 44(9), pp. 1175-1184.
Bromberg, M., 1994, „Communication et influence", în R. Ghiglione, J.F. Richard, *Cours de psychologie*, vol. 3, Dunod, Paris.
Canli, T. (ed.), 2006, *Biology of personality and individual differences*, The Guilford Press, New York.
Chamorro-Premuzic, T. ; Furnham, A., 2005, *Personality and intelectual competence*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
Cosmovici, A., 1974, *Psihologie diferenţială*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Dafinoiu, I. ; Cosmovici, A., 1994, „Structura şi dinamica personalităţii", *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Debesse, M., 1970, *Psihologia copilului*, EDP, Bucureşti.
Duric, L., 1991, *Elements de psychologie de l'éducation*, UNESCO, Geneva.
Golu, M., 1993, *Dinamica personalitaţii*, Editura Geneza, Bucureşti.
Gough, G., 1994, *Manuel de l'Inventaire Psychologique de l'Universite de Californie. Forme revisee*. CPI-R, Éditions du Centre de Psychologie Appliquee, Paris.
Harris, M.J., 1991, „Controversy and Cumulation : Meta-Analysis and Research on Interpersonal Expectancy Effects", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(3), pp. 316-322.
Hazelrigg, P.J. ; Cooper, H. ; Strathman, A.J., 1991, „Personality Moderators of the Experimenter Expectancy Effect : A Reexamination of Five Hypotheses", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), pp. 569-579.
Lieury, A., 1996, *Manual de psihologie generală*, Editura Antet, Bucureşti.
Moisin, A., 1996, *Caracterul la elevi*, EDP, Bucureşti.
Neacşu, I., 1990, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Plante, T.G., 2005, *Contemporary clinical psychology*, ediţia a II-a, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
Rosenthal, R. ; Jacobson, L., 1972, „Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom : Theachers' Expectations as Unintended Determinants of Pupils Intellectual Competence", în A.G. Miller (ed.), *The Social Psychology of Psychological Research*, The Free Press, New York, pp. 415-437.

Bibliografie

Allport, G., 1981, *Structura și dezvoltarea personalității*, EDP, București.

Bandura, A., 1989, „Human Agency in Social Cognitive Theory”, *American Psychologist*, 44(9), pp. 1175-1184.

Bromberg, M., 1994, „Communication et influence”, în R. Ghiglione, J.P. Richard, *Cours de psychologie*, vol. 3, Dunod, Paris.

Carr, T. (ed.), 2000, *Ecology of personality and individual differences*, The Guilford Press, New York.

Chamorro-Premuzic, T.; Furnham, A., 2005, *Personality and intellectual competence*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Cosmovici, A., 1972, *Psihologie diferențială*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași.

Dafinoiu, I.; Cosmovici, A., 1994, „Structura și dinamica personalității”, *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iași.

Debesse, M., 1970, *Psihologia copilului*, EDP, București.

Dorra, L., 1992, *Éléments de psychologie de l'éducation*, UNESCO, Geneva.

Golu, M., 1993, *Dinamica personalității*, Editura Geneze, București.

Gough, G., 1994, *Manuel de l'Inventaire Psychologique de l'Université de Californie, Forme révisée, CPI-R*, Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.

Harris, M.J., 1991, „Controversy and Cumulation: Meta-Analysis and Research on Interpersonal Expectancy Effects”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(3), pp. 316-322.

Hazelrigg, P.J.; Cooper, H.; Strathman, A.J., 1991, „Personality Moderators of the Experimenter Expectancy Effect: A Reexamination of Five Hypotheses”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), pp. 569-579.

Lieury, A., 1996, *Manual de psihologie generală*, Editura Antet, București.

Moisin, A., 1996, *Caracterul la elevi*, EDP, București.

Neacșu, I., 1990, *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București.

Plante, T.G., 2005, *Contemporary clinical psychology*, ediția a II-a, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.

Rosenthal, R.; Jacobson, L., 1972, „Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Teachers' Expectations as Unintended Determinants of Pupils' Intellectual Competence”, în A.G. Miller (ed.), *The Social Psychology of Psychological Research*, The Free Press, New York, pp. 415-437.

Finalitățile educației

Lect.univ.dr. Florin Frumos

Scopul unității de curs :

- cunoașterea, operarea și adecvarea finalităților educației la practica formării personalității.

Obiective operaționale :

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- construiască argumente personale referitoare la natura duală și contradictorie a obiectivelor în educație : crearea de valori inefabile și de repere concrete în activitatea instructivă ;
- stabilească anumite corespondențe sistematice între valorile societății și finalitățile educației, luând ca sisteme de referință idealuri din istoria omenirii și a educației din România și finalitățile din noul Curriculum Național ;
- formuleze câteva puncte de vedere personale asupra interpretărilor propuse în acest studiu, ținând cont de perspectivele psihologice invocate și valorificându-și propria experiență ;
- evidențieze o serie de avantaje și dezavantaje ale construirii de clasificări în teoria obiectivelor educației, studiind taxonomiile diverșilor autori prezentate în acest studiu ;
- compare obiectivele propuse de didactica generală și de teoria curriculumului, evidențiind similaritățile și deosebirile mai importante dintre acestea.

Introducere

Studiul obiectivelor educaţiei se impune deoarece el conturează *rolul profesorului expert în această problematică*. Aducem următoarele argumente :

- în viziunea ştiinţifică a învăţământului, profesorul trebuie să aibă nu doar un obiectiv general, ci şi obiective particulare traduse în termeni operaţionali. Cu alte cuvinte, acţiunile sale vor fi planificate şi controlate şi se vor referi la fenomene precise (un comportament specific, învăţarea unui anumit lucru) şi susceptibile la o observaţie empirică. Profesorul este văzut în acest context ca un expert în organizarea condiţiilor învăţării, atât a celor interne, cât şi a celor externe ;
- profesorul expert posedă cunoştinţe derivate din ştiinţele educaţiei. Ele sunt riguroase, abstracte, generalizabile şi produse pe cale ştiinţifică ; în acest sens, meseria de a preda se învaţă pe baza cercetării ştiinţifice ;
- profesorul expert nu acţionează pe baza cutumelor sau reţetelor ; tradiţia, rutinele trebuie eliminate şi înlocuite cu acţiuni determinate, raţionale ;
- profesorul expert are încredere mai mare în cunoştinţele sale riguroase decât în talent. Ca şi medicul, inginerul sau arhitectul, profesorul trebuie să se bazeze pe cunoştinţe generalizabile care nu depind de personalitatea indivizilor, de trecutul lor, ci de reguli ştiinţifice generale ;
- pentru profesorul expert, experienţa individuală constituie o sursă potenţială de erori. Aceasta explică de ce profesorii de meserie pot foarte uşor să devină rutinaţi ; experienţa bazată pe timp şi repetiţie necesită o stabilitate a situaţiilor ; când aceasta lipseşte, eficienţa actului didactic se diminuează.

? Întrebare
De ce experienţa, intuiţia şi inspiraţia nu sunt suficiente în cariera didactică ?

Problema finalităţilor educaţiei este astăzi tratată în pedagogia autohtonă din dublă perspectivă : a didacticii şi a teoriei curriculumului. Vom încerca să descoperim în ce fel cele două discipline definesc ţelurile pe care le vizează procesul paideutic. Pentru început, vom defini „clasic", adică din perspectiva didacticii aceste finalităţi, iar apoi vom prezenta teoretizările „moderne", prin prisma teoriei curriculumului. În ambele ipostaze vom „infuza" concepte şi teorii cognitiviste, în încercarea de a rescrie, de a refundamenta aceste teorii în cheie cognitivistă, dar şi de a explicita, de a interpreta din perspectivă psihologică problematica finalităţilor educaţiei.

I. Perspectiva didacticii asupra finalităţilor educaţiei

Acţiunea educativă, indiferent de amploarea sau de nivelul la care se desfăşoară, se orientează în funcţie de anumite finalităţi. Fie că avem în vedere idealul de om al unei societăţi şi epoci istorice determinate, fie că ne referim la obiectivele unui anumit tip sau nivel de învăţământ ori, la nivel micro, la obiectivele operaţionale de realizat într-o lecţie, în toate aceste situaţii prefigurăm în plan imaginar o realitate dezirabilă. Pentru ca această imagine să fie consistentă şi să existe cu adevărat, educatorii pun în practică un arsenal considerabil de conţinuturi, o mare varietate de metode, muncă, talent, pasiune.

Discutând despre finalităţi, ne situăm în dimensiunea normativă, anticipativă, dezirabilă a educaţiei. Finalitatea este dorinţă sau intenţie raţionalizată, expusă/supusă „vremurilor", astfel încât proiecţiile (chiar raţionalizate) educative se află mai puţin în sfera ştiinţificului, ele aparţinând mai curând *retoricului*; obiectivele se propun, se susţin ideologic, valoric, nu se explică şi nici nu se demonstrează experimental. Nu li se poate ataşa valoarea adevărat sau fals, ci bine sau rău, frumos sau urât etc. Politica educaţiei (ca, de altfel, şi filosofia/axiologia educaţiei) operează cu opţiuni, credinţe, sentimente... Cu valori!

> **Temă de reflecţie**
> Axiologia ne propune anumite ierarhii ale valorilor. Pot oare finalităţile educaţiei să fie ierarhizate axiologic? Ce beneficii, dar şi ce riscuri poate ridica ordonarea obiectivelor în educaţie după criterii valorice?

Finalităţile educaţiei se ordonează după criteriul complexităţii şi generalităţii, de la ideal, prin scopuri, la obiectivele educaţionale concrete. Unii autori consideră că idealul educativ constituie obiectul de studiu al filosofiei educaţiei, iar scopurile şi obiectivele educaţionale concrete (delimitate după marile categorii comportamentale) reprezintă obiectul de reflecţie al unor ştiinţe precum psihologia dezvoltării, psihologia învăţării, didacticile speciale.

Ordonarea „ideal – scop – obiective" nu este singura prezentă în literatura de specialitate. De pildă, pedagogul belgian G. de Landsheere, citându-l pe E. de Corte, propune altă ordonare: scopurile educaţiei (mântuirea sufletului), obiectivele educaţiei (conform taxonomiei lui Benjamin Bloom – cognitive, afective şi psihomotorii) şi obiectivele operaţionale. Vom detalia în continuare fiecare dintre aceste subdiviziuni ale finalităţilor acţiunii educative, luând drept reper axa ideal – scop – obiective educaţionale.

a) *Idealul educativ* al unei societăţi reprezintă chintesenţa valorilor acelei societăţi la un moment dat şi o „matrice generativă" pentru scopuri educative. De-a lungul timpului au existat mai multe idealuri: *kalokagathia* (ideea dezvoltării armonioase şi depline a trupului şi sufletului) în Grecia Antică, *formarea omului religios* (a bunului creştin), a *cavalerului*, a *gentlemanului* în Evul Mediu; mai familiare ne sunt idealurile educative mai apropiate de zilele noastre: „omul total", „personalitatea socialistă multilateral dezvoltată" şi personalitatea democratică şi autonomă (ideal al educaţiei în ţările

democratice). Idealurile nu sunt stabilite de pedagogi, ci de regimul politic, uneori de aspirațiile celor mai mulți sau mai influenți membri ai unei societăți. Idealul educativ se găsește astăzi în acte normative precum Legea Învățământului, dovadă a faptului că este elaborat de instanțele politice (Parlamentul României).

Tematica idealului educativ prezintă două aspecte problematice :

- idealul educativ este stabilit de instanțele politice și impus, de obicei, de sus în jos în sistemul de învățământ ; acest aspect conduce la relativa lui neconcordanță, nepotrivire cu scopurile pe care și le fixează educatorii în activitatea didactică ;
- idealul este formulat în mod abstract și sintetic, ceea ce îngreunează sau, uneori, face imposibilă „traducerea" lui operativă în scopuri și obiective educaționale.

Aceste observații nu trebuie să conducă la concluzia că idealul educativ ar fi inutil și inoperant. Dimpotrivă, „idealul educativ determină și forțează realitățile educative să urmeze un anumit traseu valoric" (Cucoș, 1996, p. 47), îndeplinind în acest fel o funcție axiologică esențială pentru activitatea educativă. Idealul educativ reprezintă vectorul implicit al oricărei acțiuni cu finalitate formativă.

În prezent, idealul educativ al școlii românești este exprimat în termeni de „formare a personalității autonome și creatoare". În măsura în care societatea și, implicit, cerințele ei se schimbă, idealul educativ va necesita reformulări, completări și ajustări la cerințele reale ale viitorului. Societatea informațională globală la ale cărei începuturi asistăm va impune cu certitudine un ideal de om – și un ideal educativ – adaptat ei, adică un om capabil să-și gestioneze resursele cognitive și informația din mediu în mod optim.

În privința redimensionării idealului educativ, psihologia cognitivă poate să reprezinte pentru filosofia și axiologia educației un ajutor prețios în creionarea modelelor ideale de personalitate. Deși psihologia cognitivă este în mod fundamental o disciplină analitică și „concretă", ea întreține relații strânse cu filosofia. Metacunoașterea cognitivistă și reflecția filosofică (în filosofia educației) sunt demersuri analoage. De pildă, fenomenologia, ca domeniu al filosofiei, se concentrează asupra trăitului, evenimențialului din perspectivă subiectivă : reflectăm asupra a ceea ce simțim, gândim, trăim. Or, metacogniția este conceptul cognitivist ce corespunde reflecției fenomenologice în planul cunoașterii : metacogniția înseamnă să reflectăm asupra propriilor procese de cunoaștere. Orice strategie desfășurată în plan cognitiv și, apoi, practic – educația este o acțiune ce implică o organizare strategică – impune prefigurarea unei finalități imediate, pe termen mediu, și chiar supreme – idealul educativ. Așadar, dimensiunea cognitivă este intrinsecă oricărei acțiuni umane, deci și a educației.

Temă de rezolvat
Identificați valorile cuprinse în formularea finalităților educației din perspectiva idealului său.

Idealul educativ al societății românești poate fi reformulat, în acord cu exigențele psihologiei cognitive, astfel : „formarea personalității capabile să proceseze autonom, eficient și creator informația din mediul său de viață și activitate". Propunem formularea idealului educațional în această manieră, bazându-ne pe faptul că, „la fel ca un calculator,

spiritul elevului poate trata un mare număr de elemente informaţionale de natură diversă: cuvinte, imagini, culori, cifre etc. Aceste informaţii se referă la fenomene fie afective (motivaţie, interes pentru sarcină), fie sociale (organizarea grupului, munca în echipă), fie cognitive (cunoştinţe transmise, exerciţii) (Tardif, 1996, p. 230).

b) *Scopul (scopurile) educaţiei* se constituie într-o instanţă intermediară între ideal şi obiectivele educaţionale. Principala lui funcţie este de a traduce, de a detalia idealul educativ, astfel încât acesta din urmă să devină comprehensibil şi accesibil educatorilor. De asemenea, idealul educativ este finalitatea acţiunii educaţionale în general, în ansamblu şi, eventual, în ultimă instanţă, în timp ce scopul vizează finalitatea unei acţiuni educative relativ bine determinate.

Există mai multe scopuri ale educaţiei. În funcţie de situaţie, identificăm scopul unei dimensiuni a educaţiei, scopul unui ciclu sau al unei forme de învăţământ, al unei lecţii etc. În legătură cu scopul (scopurile) educaţiei, se impun următoarele remarci:

- vorbim despre „scop" al educaţiei când idealul educativ este prea abstract şi necesită explicitări şi concretizări pentru a deveni operativ; idealul educativ se transformă în această situaţie în „scop al educaţiei";
- formularea mai precisă a scopului educaţiei, comparativ cu idealul, uşurează înţelegerea şi realizarea lui în practica educativă;
- situarea într-o poziţie intermediară în ierarhia finalităţilor educaţiei permite formularea în grade variabile de generalitate: de la scopul unei lecţii, la scopul unei componente a educaţiei. Prin urmare, scopurile educaţiei permit formularea unor aprecieri asupra realizării lor şi sunt mai accesibile cadrelor didactice.

Psihologia cognitivă a demonstrat că, pentru reprezentarea obiectelor sau a categoriilor de obiecte, subiectul uman recurge la concepte şi prototipuri. Pentru reprezentarea scenelor (stărilor de lucruri complexe), sistemul cognitiv apelează la imagini mintale sau la scheme cognitive. În fine, pentru reprezentarea acţiunilor, sunt utilizate scenariile cognitive sau secvenţele de reguli (Miclea, 1999, p. 237).

O disciplină sau o latură a educaţiei, precum şi un anumit tip sau nivel de şcoală propun spre învăţare elevilor noţiuni, scenarii, algoritmi şi acţiuni specifice; conţinutul materiilor predate nu este exclusiv conceptual, nu se reduce la noţiuni, la cuvinte! Avem scenarii (poveşti, întâmplări), situaţii tipice (scheme cognitive), prototipuri (elementele cele mai întâlnite ale unei categorii) etc.

Vom adăuga că schemele cognitive se formează pe un domeniu circumscris de cunoaştere; vom avea anumite scheme cognitive (reprezentări) pentru matematică şi altele pentru religie sau muzică. Transferul acestor scheme cognitive de la un domeniu de cunoaştere la altul este limitat; altfel spus, vom proiecta moduri de cunoaştere (scheme cognitive, concepte reguli, scenarii cognitive) pentru un domeniu determinat: obiect de învăţământ, tip de şcoală etc. Nu este eficientă o „gimnastică mintală" în gol, ci numai pe o anumită bază de cunoştinţe, aparţinând unui domeniu precis de cunoaştere şi acţiune.

Ca urmare a celor afirmate anterior, susţinem că *scopurile unei discipline sau ale unei lecţii pot fi formulate în termeni de scheme cognitive, de reguli şi de scenarii cognitive*, sporindu-şi, prin aceasta, dimensiunea operaţională în practica educativă.

Temă de rezolvat
Descoperiţi avantajele acestui mod de formulare a scopurilor în educaţie.

c) *Obiectivele educaţionale concrete* sunt finalităţi ale educaţiei cu cel mai scăzut nivel de generalitate. Ele desemnează tipuri de schimbări pe care procesul de învăţământ le aşteaptă (anticipează) şi le realizează (Cucoş, 1996, p. 48). Obiectivele educaţionale la nivel micro (obiectivele operaţionalizabile) sunt „invocabile în fiecare lecţie sau secvenţă de educaţie similară lecţiei" (Moise, 1996, p. 25). Prin operaţionalizare, ele se exprimă în termeni de comportamente concrete, vizibile şi măsurabile. Obiectivele concrete se deduc din finalităţile mai generale ale educaţiei – ideal şi scopuri. Realizarea lor conduce implicit la împlinirea acestora din urmă.

Literatura şi cercetarea pedagogică au consacrat cele mai însemnate eforturi acestui nivel al finalităţilor educaţiei şi realizările au fost pe măsură. Analiza obiectivelor educaţiei a condus, spre exemplu, la elaborarea celebrelor „taxonomii" ale obiectivelor (mai cunoscută fiind cea a pedagogului american Benjamin Bloom), la structurarea la fel de celebrelor „modele de operaţionalizare" ale unor autori ca R.F. Mager sau Gilbert de Landsheere. Acest nivel al finalităţilor educaţiei face cu predilecţie obiectul analizei de mai jos.

I.1. Obiectivele definite în raport cu marile categorii comportamentale: taxonomiile

a) *Domeniul cognitiv*

i) Taxonomia lui B. Bloom

Taxonomia obiectivelor cognitive este ordonată după criteriul complexităţii crescânde şi cuprinde următoarele categorii şi subcategorii:

1. Cunoaşterea
   - achiziţia cunoştinţelor
   - cunoaşterea datelor particulare
   - cunoaşterea datelor care permit utilizarea datelor particulare
   - cunoaşterea reprezentărilor abstracte
2. Comprehensiunea (înţelegerea)
   - transpunerea
   - interpretarea
   - extrapolarea
3. Aplicarea
4. Analiza
   - căutarea elementelor
   - căutarea relaţiilor
   - căutarea principiilor de organizare
5. Sinteza
   - producerea unei opere personale
   - elaborarea unui plan de acţiune
   - derivarea dintr-un ansamblu de relaţii abstracte
6. Evaluarea

În taxonomia lor, Bloom şi colaboratorii săi definesc obiectivele la trei niveluri:

1. descrierea verbală a categoriei comportamentale considerate;
2. listă de obiective pedagogice referitoare la această categorie;
3. exemple de sarcini de îndeplinit pentru elevi.

Exemplu

1. Descrierea verbală: cuvântul „comprehensiune" include obiectivele care corespund unei înţelegeri literale a mesajului cuprins într-o comunicare.
2. Obiective pedagogice: a fi apt de a traduce un text într-o limbă străină; a fi apt de a exprima verbal o formulă matematică etc.
3. Sarcini pentru elevi: să transpună cuvintele dintr-un text în limba maternă în echivalentele lor din limba străină.

Taxonomia lui Bloom e formulată în plan abstract. De pildă, categoria „comprehensiune" nu poate fi urmărită operativ în practică fără ajutorul unor referenţi concreţi, al unor indicatori de stare sau transformare. Pentru a urmări dacă elevii ajung la înţelegere, va trebui să specificăm verbal comportamentele lor care indică înţelegerea, comprehensiunea.

Au existat o serie de încercări de clarificare, de „concretizare" a taxonomiei care au sporit relevanţa acesteia pentru demersurile de elaborare a programelor şcolare. Unii autori (N. Metfessel, W. Michael, D. Kirsner) au detalat obiectivele din taxonomia lui Bloom. Rezultatul se prezintă sub forma unui tablou unde, în faţa fiecărei categorii taxonomice, se găseşte o listă de verbe şi o listă de obiective care, combinate în mod adecvat, oferă scheletul unui obiectiv operaţional. Înaintea fiecărui verb se adaugă: „A fi apt de...". Exemplificăm două astfel de obiective: nivelul „cunoaştere", subcategoria „cunoaşterea terminologiei" – *A fi apt de a identifica elemente...*; nivelul „comprehensiune", subcategoria „transpunere" – *A fi apt de a exprima cu propriile cuvinte definiţia...*

Taxonomia obiectivelor cognitive a fost criticată de numeroşi pedagogi. Dintre cele mai frecvente critici menţionăm: imprecizia categoriilor (acestea nu se exclud reciproc), *absenţa unei teorii explicite a dezvoltării inteligenţei care să o fundamenteze, caracterul cerebral al obiectivelor* (indică procese psihice interne, şi nu evenimente observabile) etc. De altfel, limitele taxonomiei au fost recunoscute chiar de autori.

Cu toate lipsurile sale, taxonomia lui Bloom a favorizat conştientizarea importanţei deosebite pe care învăţământul o atribuie simplei cunoaşteri din memorie în dauna proceselor cognitive superioare (trecute pe un plan secund). Accesibilitatea pentru educatori a condus la răspândirea şi utilizarea pe scară largă a taxonomiei în elaborarea obiectivelor din programele şcolare.

Vom observa că taxonomiile obiectivelor au fost elaborate în perioada de dezvoltare a behaviorismului. În educaţie, behaviorismul propune *sistematizarea voluntară (intenţionată) a situaţiilor naturale şi cotidiene de învăţare.* Dacă natura acţionează fără un scop (clar definit), behavioriştii le propun educatorilor acţiunea cu scop clar, în cunoştinţă de cauză.

Temă de rezolvat
Evidențiați alte avantaje și limite ale taxonomiei lui Bloom, în raport cu obiectivele cognitive ce pot fi formulate la lecțiile de la disciplina dumneavoastră.

Criticile aduse acestei taxonomii vin tot din direcția behaviorismului. Unele dintre aceste critici, de pildă, reproșul referitor la „caracterul cerebral al taxonomiei", adică la faptul că indică procese psihice interne, și nu comportamente observabile, poate fi contracarat de cognitiviști ; ceea ce studiază psihologia cognitivă e reprezentat tocmai de procesele interne de prelucrare a informației.

Am încercat să actualizăm și să completăm din perspectiva psihologiei cognitive taxonomia lui Bloom și am obținut următoarea schemă (transformările sunt redate cu caractere cursive) :

Cunoașterea :
- achiziția cunoștințelor/*cunoașterea datelor particulare, declarative și a prototipurilor* ;
- achiziția *cunoștințelor procedurale (care permit utilizarea cunoștințelor declarative)* ;
- achiziția cunoștințelor/*cunoașterea reprezentărilor abstracte, a conceptelor.*

Comprehensiunea/Înțelegerea :
- transpunerea, *punerea în corespondență a cunoștințelor noi cu cunoștințele declarative și procedurale anterioare* ;
- interpretarea : *aplicarea (validarea, experimentarea) unor scheme sau scenarii cognitive accesate din MLD la/în datele/situațiile noi* ;
- extrapolarea : *producerea de reguli cognitive, scheme sau scenarii cognitive.*

Aplicarea :
- *utilizarea cunoștințelor declarative și procedurale în contexte variate de învățare și/sau de rezolvare de probleme.*

Analiza :
- *procesare descendentă* (top-down analysis) *sau procesarea pe niveluri diferite de profunzime (sintactic, semantic etc.) ;*
- *procesare semantică : căutarea cuvintelor-cheie, a ideilor-ancoră, a principiilor etc.* (Cosmovici, Iacob, 1999, p. 174).

Sinteza :
- *generarea de scheme și scenarii cognitive.*

Evaluarea :
- *utilizarea/generarea de cunoștințe condiționale (când, în ce condiții, în ce scop etc.).*

> **? Întrebare**
> Ce avantaje pare să ofere reconceptualizarea în limbaj cognitivist a taxonomiei propuse de Bloom?

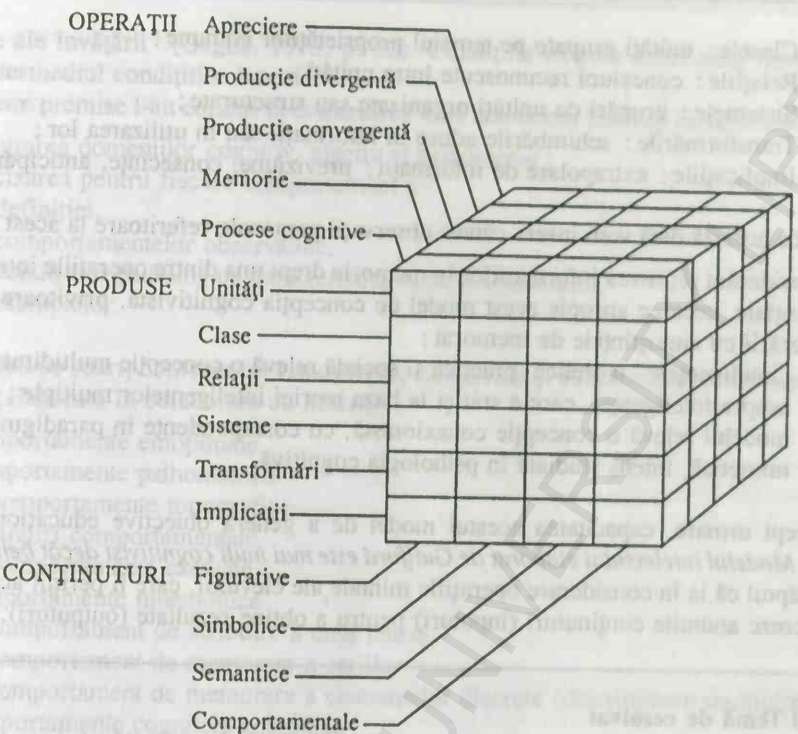
Ne permitem în final câteva scurte comentarii referitoare la rescrierea taxonomiei cognitive a lui Bloom în termeni cognitivişti:

- limbajul utilizat în taxonomia lui Bloom este *preştiinţific*, conţinând multe expresii vagi, nedefinibile sau cu multiple sensuri: *cunoaşterea reprezentărilor abstracte, extrapolarea, producerea unei opere personale* etc.; aceşti termeni nu sunt definiţi univoc, ceea ce îngreunează sau complică înţelegerea lor; prin comparaţie, termenii cognitivişti propuşi ca alternative sunt actuali şi clar definiţi;
- taxonomia cognitivă de sorginte behavioristă este *plauzibilă din punct de vedere raţional*, însă nu şi din punct de vedere ecologic; cu alte cuvinte, ea pare funcţională, logică, însă este puţin utilă în practica şcolară; dimpotrivă, reformularea cognitivistă a taxonomiei originale pe care o propunem este atât plauzibilă, cât şi validă din punct de vedere ecologic, aşa cum demonstrează multiplele cercetări din psihologia cognitivă.

ii) Modelul tridimensional al intelectului elaborat de Guilford

Mai puţin cunoscut şi utilizat în scopuri taxonomice, modelul lui Guilford este rezultatul cercetărilor factoriale din psihologie. Superioritatea acestei taxonomii în comparaţie cu cea a lui Bloom rezidă în faptul că autorul leagă comportamentele de conţinuturi şi controlează mai bine realitatea psihologică. Or, una dintre tezele fundamentale ale cognitiviştilor este că *deprinderile, conceptele se formează întotdeauna pe un anumit conţinut* (teoria novici-experţi, de exemplu).

Analiza factorială l-a condus pe autor la concluzia că o activitate intelectuală este întotdeauna produsul mai multor factori. Fiecare dintre componentele celor trei dimensiuni se combină cu toate celelalte în felul următor: memoria (de la „operaţii") a unităţilor figurative, a unităţilor simbolice (de la „conţinuturi"); memoria claselor figurative, a claselor simbolice (de la „produse") etc. Rezultă 24 de combinaţii. Întrucât se disting cinci tipuri de operaţii, în model există în total 120 de combinaţii. Vom prezenta sumar modelul lui Guilford:



I. Operaţiile :

1. Capacitatea de cunoaştere : conştiinţă, percepere, recunoaştere, înţelegere ;
2. Memoria : reţinerea informaţiilor ;
3. Producţia convergentă : generare de informaţii unice, pornind de la un dat. Uzanţa, cutuma, regula sunt respectate ;
4. Producţia divergentă : generare de informaţii diverse pornind de la acelaşi dat. Originalitate, creativitate ;
5. Evaluarea : luarea unor decizii sau formularea unor judecăţi privitoare la exactitate, adecvare, dezirabilitate etc. conform unor idealuri, obiective adoptate.

II. Conţinuturile :

1. Figurative : informaţia în forma sa concretă, percepută sau amintită prin imagini. Inteligenţă practică ;
2. Simbolice : informaţii sub formă de semne lipsite de semnificaţie prin ele însele : litere, numere, note muzicale. Inteligenţă teoretică ;
3. Semantice : informaţiile sub formă de semnificaţii legate de cuvinte. Inteligenţă teoretică ;
4. Comportamentele : informaţii esenţial neverbale ce intervin în interacţiunile umane. Inteligenţă socială.

III. Produsele :

1. Unităţile : porţiuni de informaţie relativ izolate şi circumscrise ;

2. Clasele: unităţi grupate pe temeiul proprietăţilor comune;
3. Relaţiile: conexiuni recunoscute între unităţi;
4. Sistemele: grupări de unităţi organizate sau structurate;
5. Transformările: schimbările aduse în informaţii sau în utilizarea lor;
6. Implicaţiile: extrapolare de informaţii: previziune, consecinţe, anticipare.

Şi de această dată vom insera câteva observaţii personale referitoare la acest model:

- considerăm reţinerea informaţiilor în memorie drept una dintre operaţiile intelectuale esenţiale, ceea ce apropie acest model de concepţia cognitivistă, privitoare la rolul operării cu cunoştinţele de memorat;
- „inteligenţele" teoretică, practică şi socială relevă o concepţie multidimensională asupra inteligenţei, care a stat şi la baza teoriei inteligenţelor multiple;
- modelul relevă o concepţie conexionistă, cu corespondenţe în paradigma neuromimetică, intens studiată în psihologia cognitivă.

Drept urmare, capacitatea acestui model de a genera obiective educaţionale este mare. *Modelul intelectului elaborat de Guilford este mai mult cognitivist decât behaviorist*, prin faptul că ia în considerare operaţiile mintale ale elevului, care îi permit acestuia să prelucreze anumite conţinuturi (inputuri) pentru a obţine rezultate (outputuri).

Temă de rezolvat
Identificaţi asemănări între modelul lui Bloom şi cel al lui Guilford.

iii) Modelul lui R. Gagné

Robert Gagné îşi pune problema posibilităţii de a diviza obiectivele în categorii în funcţie de implicaţiile lor în învăţare. El a diferenţiat opt tipuri de situaţii în care apare învăţarea, adică opt seturi de *condiţii* în care se evidenţiază schimbări în personalitatea elevului. Prezentăm în continuare aceste tipuri de învăţare:

- învăţarea de semnale (reflexul lui Pavlov);
- învăţarea stimul-răspuns: elevul învaţă un răspuns precis la un stimul discriminat;
- înlănţuirea: o succesiune de două sau mai multe situaţii stimul-răspuns;
- asociaţia verbală: învăţarea de lanţuri verbale;
- învăţarea prin discriminare;
- însuşirea de noţiuni: capacitatea de a da un răspuns comun la o clasă de stimuli;
- învăţarea de reguli: un lanţ de două sau mai multe concepte;
- rezolvarea de probleme: combinarea a două sau mai multe reguli însuşite anterior. (Gagné, 1975, pp. 59-60).

Problema esenţială pe care a ridicat-o Gagné este aceea de a identifica foarte precis *condiţiile* în care are loc învăţarea. Eforturile sale s-au concretizat în definirea a două mari categorii de „condiţii ale învăţării": interne şi externe.

Condiţiile interne desemnează capacităţile prealabile ale elevului necesare pentru a se realiza învăţarea, iar condiţiile externe ţin de mediul în care se produce activitatea de învăţare. În acest sens, Gagné subliniază că „instruirea înseamnă organizarea condiţiilor

externe ale învățării" (Gagné, 1975, p. 32). Condițiile externe acționează întotdeauna prin intermediul condițiilor interne.

Aceste premise l-au condus la construirea unei taxonomii inedite, caracterizată prin :

1. integrarea domeniilor cognitiv, afectiv și psihomotor ;
2. precizarea pentru fiecare comportament a :
   - definiției,
   - comportamentelor observabile,
   - condițiilor psihologice caracteristice comportamentului,
   - exemplelor.

Redăm pe scurt, conform lui Landsheere, categoriile și subcategoriile taxonomiei lui Gagné (elaborată în colaborare cu Merrill) :

1. Comportamente emoționale
2. Comportamente psihomotorii
   - comportamente topografice
   - lanțuri comportamentale
   - comportamente exersate
3. Comportamente mnemonice
   - comportament de atribuire a unui nume
   - comportament de memorare a seriilor
   - comportament de memorare a elementelor discrete (discriminare multiplă)
4. Comportamente cognitive complexe
   - comportament de clasificare (învățarea conceptelor)
   - comportament analitic (învățarea principiilor)
   - comportament de rezolvare a problemelor (sinteză)

Exemplu : din categoria comportamentelor cognitive complexe avem în vedere comportamentul de clasificare :

a) definiție : „identificarea corectă a apartenenței la o clasă" ;
b) comportament observabil : „formarea unor grupuri de unități prin trierea unui ansamblu" ;
c) condiție psihologică : „caz care nu a mai fost întâlnit înainte" (de elev).

Merrill și, respectiv, Gagné aduc două contribuții importante la definirea obiectivelor *: categorii „mai comportamentale"* decât cele ale lui Bloom și sugerarea unor *condiții psihologice*.

Din punctul de vedere al psihologiei cognitive se impun două precizări referitoare la taxonomia lui R. Gagné :

1. Nu este suficient să organizăm optim condițiile externe, ci trebuie cunoscute și controlate, pe cât posibil, *condițiile interne*, adică traseele urmate de informație, transformările pe care le suferă, rezultatele intermediare ale acestor transformări etc., pentru a putea anticipa în linii mari un anumit comportament. Behaviorismul afirmă că este suficient să organizăm foarte bine intrările (inputul) pentru a controla ieșirile (outputul).

2. Condiţiile interne sau „condiţiile psihologice" menţionate de Gagné sunt definite imprecis. Ce relevanţă are pentru profesor condiţia psihologică denumită „caz care nu a mai fost întâlnit înainte"? Precizarea condiţiilor interne (psihologice) trebuie să facă referire la experienţa anterioară, la cunoştinţele declarative şi procedurale pe care elevul le posedă deja. Descrierea condiţiilor interne trebuie să fie pozitivă, adică să descrie ceea ce există, nu ceea ce lipseşte („caz care nu a mai fost întâlnit înainte"); în plus, nu este suficientă doar delimitarea capacităţilor prealabile ale elevului, ci şi a celor actuale (dispoziţie afectivă, motivaţie etc.) şi, dacă este posibil, evoluţia acestor condiţii în procesul de învăţare.

b) *Domeniul afectiv*

Definirea obiectivelor din domeniul afectiv reprezintă o provocare pentru pedagogi; demersul este în acelaşi timp dificil, dar şi necesar, întrucât şi acum, ca şi în trecut, se recunoaşte importanţa primordială a formării caracterului, a însuşirii unor atitudini necesare convieţuirii şi realizării în societate.

Conform concepţiei lui Bloom, citat de Landsheere, domeniul afectiv include obiectivele care descriu modificările intereselor, atitudinilor şi valorilor, ca şi progresul realizat în sfera raţionamentului şi capacităţii de adaptare.

Dificultăţile întâlnite la definirea obiectivelor de ordin cognitiv se regăsesc şi la nivelul celor afective, dar apar aici şi probleme noi. Menţionăm câteva:

- limitele vagi dintre domeniul cognitiv şi domeniul afectiv; comportamentele cognitive au întotdeauna şi o componentă afectivă care nu este (deseori nici nu poate fi) explicit formulată;
- profilul spiritual creştin specific civilizaţiei europene consideră sentimentele drept partea cea mai tainică a personalităţii; dacă obiectivele din domeniul cognitiv sunt acceptate şi urmărite în activitatea didactică, ţinând de domeniul „public" al instruirii, obiectivele de ordin afectiv ţin de domeniul „privat"; se consideră că doar familia, biserica sau alţi factori educativi informali le pot realiza; intruziunea explicită a şcolii în acest domeniu e considerată ca un atentat la libertatea individului; pe de altă parte, în mod paradoxal, tocmai eventuala nerealizare a unor astfel de obiective este reproşată ulterior educaţiei formale(!)...;
- insuficienta cunoaştere experimentală, ştiinţifică, a proceselor de „învăţare afectivă", despre cum se învaţă, de pildă, „pasiunea" pentru un domeniu nu s-au făcut decât constatări vagi, de bun-simţ;
- ineficienţa instrumentelor de măsură: deocamdată, nu pot fi redate precis, numeric, atitudini precum „intensitatea sau profunzimea trăirii religioase", „pasiunea pentru un obiect de studiu", „implicarea emoţională în activitatea de la lecţie"; vom menţiona totuşi că măsurarea atitudinilor, prin scale ordinale, reprezintă de ceva vreme un domeniu consacrat al psihologiei, mai ales al psihologiei sociale.

? Întrebare

Pot fi imaginate, totuşi, modalităţi de obiectivare şi de cuantificare a achiziţiilor elevilor în plan afectiv-atitudinal în context didactic?

Taxonomia lui Krathwohl

În domeniul afectiv s-a impus taxonomia obiectivelor educaţionale elaborată de Krathwohl. O scurtă prezentare a acesteia va fi utilă pentru înţelegerea dificultăţilor cu care se confruntă cei care încearcă să definească obiectivele din domeniul afectiv :

1. receptarea valorii, cu trei subcategorii :
   1.1. conştiinţa, când atenţia individului este atrasă de un stimul cu conţinut valoric,
   1.2. dorinţa de a primi când individul este pregătit pentru a acorda atenţie unui stimul cu conţinut valoric,
   1.3. atenţia dirijată sau preferenţială, când individul însuşi caută stimulii valorici şi îi conştientizează ;
2. răspunsul afectiv, tot cu trei subcategorii :
   2.1. asentimentul,
   2.2. dorinţa de răspuns,
   2.3. satisfacţia răspunsului, adică apariţia unui răspuns în plan emoţional ;
3. valorizarea, cu următoarele subdiviziuni :
   3.1. acceptarea unor valori,
   3.2. preferinţa pentru o valoare (căutarea unei anumite valori),
   3.3. angajarea (ajunge la concluzia că valoarea respectivă este benefică) ;
4. organizarea, adică aranjarea valorilor acceptate într-un sistem, care cuprinde :
   4.1. conceptualizarea valorii (încercarea de a descoperi în ce constă specificul unei norme valorice),
   4.2. organizarea unui sistem de valori ;
5. caracterizarea printr-o valoare sau printr-un sistem de valori, cu subcategoriile :
   5.1. dispoziţia generalizată (interpretarea tuturor problemelor din punctul de vedere al valorii respective) ;
   5.2. caracterizarea (închegarea unei filosofii existenţiale personale).

Psihologia cognitivă consideră că sistemul psihic uman procesează atât informaţii referitoare la fenomene afective, cât şi de ordin cognitiv. De fapt, disocierea tranşantă dintre domeniul cognitiv şi cel afectiv este dificil şi chiar riscant de stabilit, aşa cum am arătat mai sus. Orice sarcină de ordin cognitiv presupune o susţinere energetică de natură motivaţională, o tonalitate afectivă etc. şi, invers, trăirile afective, de la emoţii şi până la sentimente şi pasiuni, conţin în proporţii diferite conceptualizări şi procesări variate de informaţie care urmează nişte reguli ; există o „logică a sentimentelor" (Théodule Ribot).

În măsura în care admitem că pot fi cunoscute şi anticipate anumite regularităţi în declanşarea şi evoluţia trăirilor afective, vom putea controla şi produce, într-o anumită măsură, în mod intenţionat aceste trăiri. Amintim, ca un argument în acest sens, că majoritatea terapiilor cognitiv-comportamentale (cognitiv-emoţionale, după Ellis) pornesc de la supoziţia că anumite procesări cognitive (de exemplu, gândurile automate) induc, menţin, amplifică etc. anumite emoţii ; ca atare, controlul cognitiv înseamnă şi control emoţional. A trata, de pildă, o depresie înseamnă a controla procesările cognitive negative, automate, care însoţesc dispoziţia depresivă.

Cognitiviştii afirmă că elevul nu primeşte niciodată informaţiile în mod pasiv, ci selecţionează anumite cunoştinţe pe care le consideră pertinente. Când vizionăm un film,

privim o imagine sau citim un text, selectăm anumite informaţii esenţiale, adică importante ca „valoare adaptativă" ; prin urmare, a învăţa înseamnă a alege dintr-un mare număr de date pe cele considerate pertinente. Această activitate de selecţie este naturală şi spontană. În fiecare moment, noi triem elemente informaţionale din masa infinită de date din mediu. În acest sens, noi nu suntem pasivi în faţa obiectelor, situaţiilor, persoanelor, simbolurilor. Chiar o atitudine de ascultare impune selecţia anumitor date. De fapt, actul perceptiv cel mai elementar necesită o activitate de selecţie şi de organizare a senzaţiilor. Percepţia este deja rezultatul unui proces complex, prin care spiritul uman organizează lumea percepută în funcţie de structura sa de limbaj, de cultură etc.

În formularea obiectivelor de ordin afectiv, cele care contribuie, dacă e să ne exprimăm într-o manieră clasică, la *modelarea personalităţii*, un rol important îl joacă *teoria tipurilor de cunoştinţe*. Cunoştinţele *condiţionale*, cele care „răspund" la întrebările : *De ce ?* , *În ce scop ?* , *În ce condiţii ?* , *Cu ce valoare ?* , *Ce este important ?* etc., pot fi utile în elaborarea acestui tip de obiective. Desigur, intrăm aici pe teritoriul moralei, al esteticului, al religiosului... De pildă, elevul trebuie să asimileze cunoştinţe condiţionale, referitoare la *valoarea* celor declarative şi procedurale : să ştie, de pildă, *ce* presupune o regulă de politeţe (cunoştinţe de tip declarativ), *cum* se procedează pentru a da dovadă de politeţe (cunoştinţe de ordin procedural) şi, totodată (!), *în ce condiţii*, *de ce* suntem (vom fi) politicoşi. Toate cele trei tipuri de cunoştinţe trebuie învăţate simultan, astfel încât să conducă în mod real la *schimbarea comportamentală* invocată în definiţiile tradiţionale ale învăţării. Nu este suficient să ştiu ce e binele sau cum să fac binele ca să fiu un om mai bun ! Trebuie să ştiu de asemenea şi *de ce*, *când*, *în ce condiţii* voi înfăptui binele, dar şi în ce ipostaze intenţia binevoitoare poate conduce la rău... *Cunoştinţele condiţionale se asimilează împreună, adică în acelaşi timp*, în aceeaşi structură *cu cele declarative şi cu cele procedurale* ! Remarcăm cu acest prilej că dimensiunea valorică intrinsecă domeniului afectiv este conceptualizată într-un mod eficient de psihologia cognitivă.

Revenind la taxonomia obiectivelor afective, vom observa că primele două mari etape ale învăţării afective (receptarea valorii şi răspunsul afectiv) presupun activitatea cognitivă de selecţie şi organizare a informaţiilor cu conţinut afectiv prezente în actul predării. Celelalte etape presupun deja conceptualizarea valorii, iar acest fenomen se produce probabil prin construirea pe plan mintal a unei trăiri tipice, reprezentative pentru o întreagă clasă de situaţii afective. Iată cum şi teoria prototipurilor din psihologia cognitivă îşi poate găsi aplicarea în redefinirea obiectivelor afective.

Pe scurt, şi în cazul obiectivelor afective avem de-a face tot cu procesări de informaţii, chiar dacă *natura* acestor informaţii diferă. Abordarea cognitivistă devine, în această viziune, posibilă şi dezirabilă în formularea finalităţilor de ordin atitudinal-motivaţional.

c) *Domeniul psihomotor*

Înainte de a le prezenta pe cele mai cunoscute sau semnificative, considerăm că e necesar să redăm succint importanţa comportamentelor psihomotorii subliniată de diferiţi autori, precum şi alcătuirea acestor comportamente. Importanţa reiese din rolurile care li se atribuie achiziţiilor în plan psihomotor, adică :

- dezvoltarea psihomotorie este condiţia necesară a supravieţuirii ; nu se poate imagina o evoluţie firească a fiinţei umane în mediul natural şi social fără atributul *mişcării* ;

- este o premisă a explorării mediului și, în legătură cu aceasta, a dezvoltării inteligenței; este bine cunoscută condiționarea proceselor gândirii de operațiile motrice transformatoare exercitate asupra obiectelor: copiii vor interioriza în plan mintal acțiunile motrice reale, desigur, dacă acestea vor fi realmente realizate;
- este o condiție a menținerii sănătății fizice și mintale; mișcarea, deplasarea reprezintă nevoi biologice, fără de care nu e posibilă menținerea stării de sănătate;
- este o componentă a îndemânărilor celor mai diverse, inclusiv a celor de cercetător sau chirurg; pârghie a îndeletnicirilor artistice într-o „civilizație a timpului liber"; deprinderile motrice par a fi pe mai departe, în formule specifice și intens specializate, componente de expertiză înaltă în diverse domenii (De Landsheere, 1979, p. 159).

i) Modelul lui E.J. Simpson

Vom prezenta în continuare *o primă taxonomie a obiectivelor din domeniul psihomotor*, aparținând lui E.J. Simpson. Aceasta este folosită frecvent, probabil dată fiind mai marea ei accesibilitate, deși nu este ocolită nici de critici. Ea folosește drept principiu ierarhic atât gradul de complexitate a comportamentului motor, cât și gradul de însușire a acestuia, cele șapte niveluri descriind un continuum destul de bine structurat și logic stabilit. Iată, în rezumat, schema ei, pe cele șapte niveluri concepute de autor (*cf.* Simpson, 1966):

1. percepția:
   1.1. stimularea senzorială (efectul unui stimul asupra unuia sau mai multor organe de simț),
   1.2. selecția indicilor (semnalelor),
   1.3. traducerea indicilor (stimulilor);
2. dispoziția (pentru săvârșirea unui anumit act motor):
   2.1. dispoziția mintală,
   2.2. dispoziția fizică,
   2.3. dispoziția emoțională (afectivă);
3. răspunsul ghidat (dirijat):
   3.1. imitația,
   3.1. încercări și erori;
4. răspunsul automatizat (automatismul);
5. răspunsul manifest complex:
   5.1. înlăturarea nesiguranței;
   5.1. performanța automată;
6. adaptarea;
7. creația.

Facem câteva comentarii succinte asupra taxonomiei lui Simpson, fără să pretindem că am surprins tot ceea ce este semnificativ.

1. Percepția. Se prezintă ca un proces de conștientizare a acțiunii pe care educatul urmează să o realizeze. Mai concret, elevul cunoaște direct proprietățile, părțile componente, relațiile în care se află ele în cadrul ansamblului acțiunii.
2. Dispoziția. Pornind de la starea de conștientizare din etapa anterioară, este mai ușor de ajuns la o stare de pregătire, care semnifică acest al doilea nivel. Dispoziția sau

starea de pregătire poate să se manifeste în planuri multiple: în plan mintal (intelectual), constând din cunoaşterea în amănunt a structurii actului psihomotor vizat; în plan fizic, concretizată în forţa, structura anatomică potrivită, rezistenţa necesară pentru începerea însuşirii sistematice a acţiunii; în plan afectiv, adică a avea dispoziţia favorabilă practicării acţiunii propuse.

3. Răspuns dirijat (răspuns ghidat). Reprezintă, în fapt, doar începutul însuşirii propriu-zise a acţiunii sau priceperii care stă la baza ei. Este vorba despre execuţia îndrumată îndeaproape de către instructor. Acţiunea celui care învaţă poate îmbrăca diverse forme: imitaţie, încercare şi eroare şi, după unii autori, chiar efectuarea „descompusă" a actului de învăţat (Potolea, 1986, 1988).
4. Răspunsul automatizat (automatismul). Trebuie să reprezinte rezultatul firesc al exersării anunţate la nivelul anterior. Cu alte cuvinte, ceea ce învaţă elevul se transformă în deprindere propriu-zisă, adică în efectuare fără a mai controla fiecare amănunt, ci doar ansamblul acţiunii.
5. Răspunsul explicit complex. Nivelul la care cel ce învaţă poate să încadreze în contexte din ce în ce mai largi acţiunea învăţată, ea apărând ca un complex de reacţii unite în acelaşi ansamblu.
6. Adaptarea. Este explicată foarte puţin de autor, după care ar consta în modificarea conştientă şi voluntară a mişcărilor. Pare să fie vorba aici şi despre o anumită capacitate de a-şi transpune cele învăţate, în situaţii variabile şi diferite de contextul în care s-a produs învăţarea.
7. Creaţia, adică „turnarea" sau modelarea acţiunii învăţate într-o formă personală, originală, care îl reprezintă pe executant. Să zicem, o anumită eleganţă a ţinutei în timpul execuţiei, o anumită modelare a mişcărilor care să-i sporească executantului eficienţa etc.

ii) Modelul lui Harrow

A.J. Harrow propune şi el o taxonomie a obiectivelor din domeniul psihomotor, foarte apreciată în literatura de specialitate (De Landsheere, 1979, p. 161). Structura ei simplificată apare astfel:

1. Mişcările reflexe	Baza tuturor mişcărilor	Nu se învaţă.
2. Mişcările naturale sau fundamentale	Combinaţii de mişcări reflexe. *N.B.* 1 şi 2 nu constituie obiective pentru educaţie, cel puţin în cazurile normale.	Combinaţiile existente vor fi totuşi utilizate în mişcările voluntare.
3. Aptitudinile perceptive 4. Aptitudinile fizice	Acesta este nivelul la care începe în mod normal învăţarea şcolară.	Se dezvoltă prin maturizare şi învăţare. Într-adevăr, experienţa învăţării: – face ca percepţiile să devină mai acute; – dezvoltă aptitudinile fizice.
5. Îndemânările motoare	La acest nivel există un continuum de îndemânări.	Depind de: – controlul mişcărilor fundamentale; – eficienţa percepţiilor; – nivelul dezvoltării aptitudinilor fizice.

6. Comunicarea nonverbală	La acest nivel există un continuum de expresivitate : 6.1. mimica spontană : nu constituie o perspectivă pentru obiective ; 6.2. interpretarea voluntară.	Când subiectul dispune de un repertoriu de îndemânări motoare, el este pregătit pentru crearea mişcărilor estetice. Etapa 6.2 reprezintă apogeul ierarhiei : exprimarea prin dans, mimul etc.

Este foarte adevărat că, aşa cum declară V. de Landsheere şi G. de Landsheere (1979, p. 188), taxonomia lui Harrow este completă, în sensul că descrie marile comportamente psihomotorii în detaliu, acest lucru indicând utilitatea clasificării pentru educatorii din grădiniţe şi instructorii sportivi.

Dar la fel de adevărat este că şi această taxonomie are câteva neajunsuri : nu are un criteriu precis al ierarhizării ; subcategoriile nu se diferenţiază întotdeauna bine ; nivelurile 1 (mişcări reflexe) şi 2 (mişcări naturale sau fundamentale) nu constituie obiective pentru educaţie, decât în cazuri anormale etc.

O analiză din perspectivă cognitivistă a acestor taxonomii relevă o construcţie progresivă a deprinderilor – cunoştinţelor procedurale motrice sau psihomotorii – de mare utilitate în plan şcolar, dar şi în plan profesional. Dacă taxonomia lui Simpson pare a fi mai adecvată în cazul deprinderilor motrice de mare complexitate, cum ar fi în domeniul sportiv, cea a lui Harrow este mai flexibilă, mai permisivă, pentru o gamă lărgită de comportamente motorii complexe, cum ar fi cele din domeniul comunicării nonverbale.

Importanţa majoră a acestor taxonomii rezidă în caracterul lor de interfeţe, de intermediari între gândire, anticipare, reprezentare mentală a acţiunii, pe de o parte, şi act, execuţie şi mişcare, pe de altă parte. Dialectica acţiune motorie – reprezentare cognitivă – relevă însăşi dialectica existenţei umane.

Temă de rezolvat

Identificaţi comportamente psihomotorii ce pot fi formate la disciplina pe care o predaţi. Care dintre cele două taxonomii prezentate mai sus e mai potrivită pentru specialitatea dumneavoastră ? Argumentaţi.

I.2. Operaţionalizarea obiectivelor pedagogice

În procesul educativ apare permanent necesitatea alegerii şi *explicitării* obiectivelor educaţionale. Problema alegerii obiectivelor impune regândirea priorităţilor cu privire la fixarea lor. Astfel apare o deplasare către „achiziţii ce asigură învăţarea învăţării şi dobândirea autonomiei intelectuale şi spirituale". E de multă vreme un loc comun în pedagogie afirmaţia că elevul trebuie să deprindă tehnici de muncă intelectuală, abilităţi de structurare a informaţiei etc. (Văideanu, 1988, p. 82), de fapt, competenţe de învăţare.

Explicitarea obiectivelor este asimilată, de obicei, de acţiunea de *operaţionalizare*. Despre această acţiune vom discuta în continuare.

Operaţionalizarea semnifică transpunerea scopurilor procesului didactic în obiective concrete prin precizarea unor comportamente cognitive sau psihomotorii direct *observabile* şi *măsurabile*.

Problemele-cheie pe care le ridică operaţionalizarea obiectivelor sunt :

1. raportarea acţiunii de operaţionalizare la performanţă sau la competenţă ;
2. structura generală a acţiunii de operaţionalizare ;
3. cunoaşterea tehnicilor (algoritmilor) de operaţionalizare.

1. Faptul că se precizează ceea ce va face elevul, performanţa şi/sau competenţa de care va fi capabil după anumite secvenţe ale procesului de predare-învăţare este esenţial pentru *operaţionalizare*.
   a) *Criteriul performanţei*, cel mai important în viziunea operaţionalizării clasice, se referă la ceea ce va fi apt elevul să realizeze imediat după terminarea unei secvenţe de instruire şi în raport cu un conţinut informaţional precis delimitat. Performanţa delimitează un *nivel determinat de realizare a sarcinii* de către elev.
   b) Al doilea criteriu propus – *competenţa* – se referă la „capacitatea de conservare şi transfer superior" (Ionescu, Radu, 2001, p. 88), ceea ce facilitează atingerea unor performanţe vizate de obiectivele operaţionale ulterioare. Deci orice performanţă implică punerea în practică a unor competenţe, cu atât mai mult cu cât vizăm obiective mai complexe. Competenţa nu se mai exprimă în termenii „mai mult – mai puţin", ci în termenii „totul – nimic". Altfel spus, în teoria operaţionalizării obiectivelor educaţionale, dacă performanţa îngăduie *măsurare*, competenţa *există sau nu există*, fără grade intermediare.

2. În privinţa *criteriilor* operaţionalizării, în literatura didactică apar trei astfel de sisteme de referinţă :
   a) Orice obiectiv operaţional precizează mai întâi *o schimbare calitativă*, a capacităţilor elevilor. Aceştia vor manifesta o schimbare evidentă a capacităţilor lor sub forma unor indicatori, cum sunt : o acţiune mintală, o operaţie, un concept nou etc. Aceste modificări reprezintă noi achiziţii şi noi capacităţi pe care elevul nu le avea în momentul planificării obiectivelor şi pe care profesorul încearcă să le formeze la elevi.
   b) Pentru orice obiectiv *se precizează situaţiile de învăţare, respectiv condiţiile* care determină modificările educative preconizate. Precizarea va avea în vedere două categorii de condiţii : de formare a competenţei sau atingere a performanţei şi de evaluare a competenţei, respectiv a performanţei.
   c) *Nivelul de realizare a unei performanţe*. Se obişnuieşte să se indice nivelul minim de realizare a unei performanţe specifice, nivelul mediu şi cel maxim, fapt care facilitează acurateţea evaluării. Unii autori propun un „criteriu de optimalitate, impus de exigenţele învăţământului diferenţiat şi de strategia învăţării depline" (Ionescu, Radu, 2001, p. 91).

În demersul formării unei *competenţe*, se precizează absenţa sau prezenţa acesteia la sfârşitul secvenţei de instruire. În acest caz nu are sens precizarea nivelului de realizare a competenţei ; aceasta se formulează, după cum am precizat mai sus, în termeni de

„totul sau nimic". Astfel, acest ultim criteriu poate lipsi când se formulează obiective operaţionale în termeni de competenţe.

3. Printre cele mai cunoscute *tehnici de operaţionalizare* se regăseşte cea propusă de R. Mager. El enunţă trei condiţii pe care trebuie să le îndeplinească un obiectiv pentru a fi operaţional (observabil şi măsurabil):
   a) denumirea comportamentului observabil;
   b) enunţarea condiţiilor în care elevii vor exersa şi vor demonstra că au atins comportamentul (schimbarea) preconizat de obiectiv;
   c) criteriul de reuşită, nivelul de performanţă acceptabilă.

Demersurile de operaţionalizare a obiectivelor reprezintă aplicarea explicită a teoriilor behavioriste în pedagogie. Singurele rezultate valabile sunt cele imediat observabile şi măsurabile. În fixarea obiectivelor sunt importante condiţiile externe (materiale) şi cele interne (psihologice) ale învăţării. Atât în privinţa obiectivelor cognitive, cât şi a celor afective, perspectiva behavioristă care le fundamentează vizează următoarele sarcini ale educatorului:

- menţinerea, dezvoltarea sau suprimarea anumitor comportamente cu ajutorul întăririlor adecvate (folosite ca recompense). În acest sens, el are un rol de „întăritor" al comportamentelor; educatorul este un fel de tehnician care aplică voluntar şi sistematic întăriri;
- înainte de a aplica întăririle, profesorul trebuie să determine obiectivele de învăţare foarte precise care corespund comportamentelor observabile la elevi. Misiunea sa nu constă, aşadar, în a discuta marile finalităţi ale educaţiei şi a reflecta asupra valorilor educative; din contră, acţiunea sa se situează pe planul traducerii şi formulării obiectivelor operaţionale foarte precise. El va porni de la obiective generale şi le va preciza prin comportamente observabile. Acest rol este şi mai evident în procesul de operaţionalizare;
- profesorul trebuie să-şi serieze (ordoneze) obiectivele pe care şi le propune; altfel spus, el va elabora un plan de învăţare cuprinzând atâtea obiective câte comportamente trebuie învăţate. *Aceste obiective trebuie ordonate de la cele mai simple, la cele mai complexe*, (majoritatea taxonomiilor propun de altfel criteriul complexităţii crescânde pentru ordonarea obiectivelor), primele fiind condiţii de realizare a celor din urmă; de regulă, profesorii nici nu îşi pun problema serierii de la simplu la complex a obiectivelor operaţionale în lecţii;
- odată precizate obiectivele, profesorul trebuie să observe comportamentul elevilor şi să întărească sistematic şi imediat comportamentele pe care vrea să le menţină şi să le dezvolte, inhibându-le – prin pedepse sau ignorare – în acelaşi timp pe cele indezirabile. Ceea ce diferenţiază un „profesor bun" de un „profesor slab" este tocmai această capacitate de a întări sistematic şi imediat comportamentul elevilor (*cf.* Tardif, 1996, pp. 225-226). Este importantă sancţionarea promptă – pozitivă sau negativă – a comportamentelor elevilor.

Prin urmare, în perspectiva behavioristă, profesorul este un *expert în tehnica întăririi comportamentelor*.

Problema majoră a operaţionalizării obiectivelor constă însă în definirea condiţiilor interne ale învăţării. Tocmai în acest punct cercetările de psihologie cognitivă, referitoare la procesul învăţării, permit operaţionalizarea mai precisă a obiectivelor. *Pe scurt, nu este de ajuns să observăm comportamentele; trebuie să cunoaştem şi procesele sau mecanismele subiacente.* Cum învaţă copilul? Cum gândeşte? Cum citeşte? Metoda de analiză a acestor mecanisme porneşte de la comportamentele observabile şi încearcă să deducă legile cognitive care le susţin şi le explică. În acest sens, se poate spune că behaviorismul se limitează la studiul comportamentelor, în timp ce cognitivismul studiază ideile „din spatele" comportamentelor.

Demersul de operaţionalizare poate fi optimizat aşadar prin precizarea cât mai completă a condiţiilor interne ale învăţării, în termeni de *cunoştinţe anterioare declarative şi procedurale*, *de prototipuri*, *de scheme şi scenarii cognitive*, de operaţii implicate şi de rezultate intermediare ale acestor operaţii interne. Se poate dovedi utilă adeziunea profesorului la o anumită teorie a învăţării (*teoria novici-experţi*, *teoria privind dezvoltarea gândirii critice*, *teoria inteligenţelor multiple*) sau la o sinteză a acestora, fapt care îi va fundamenta psihologic, din perspectivă cognitivistă, demersurile de operaţionalizare a obiectivelor.

Faptul că în procesul de operaţionalizare intervine cognitivismul nu înseamnă negarea virtuţilor modelelor behavioriste de precizare a obiectivelor; ceea ce propune viziunea cognitivistă este cunoaşterea, conştientizarea şi explicitarea a ceea ce se petrece în „cutia neagră", între „intrarea" şi „ieşirea" datelor. Cognitivismul în educaţie intenţionează să completeze şi să dezvolte teoria behavioristă, prea mecanicistă şi limitată în privinţa explicării comportamentelor elevilor.

Concluzie

Un demers de redefinire a finalităţilor „clasice" ale educaţiei reprezintă o provocare şi totodată o întreprindere riscantă pentru orice pedagog. Totuşi, teoria şi practica educativă pot fi revigorate numai printr-o reflecţie constantă şi critică asupra fundamentelor, constructelor teoretice pe care acestea se întemeiază. Avangarda psihologiei contemporane, reprezentată în prezent de psihologia cognitivă, se poate constitui într-o disciplină-resursă pentru regândirea, reformularea, actualizarea scopurilor mai generale sau mai specifice ale actului paideutic.

Propunerile de reformulare a finalităţilor educaţiei din perspectiva unor concepte, legităţi ori teorii cognitiviste îşi găsesc aplicarea la diverse niveluri de generalitate a acestor finalităţi. Astfel, idealul educativ poate fi reformulat în acord cu teoriile cognitiviste despre învăţare şi dezvoltare; scopurile educaţiei suportă transformări sub influenţa aceloraşi teorii. Un impact consistent şi semnificativ al cercetărilor de psihologie cognitivă în raport cu formularea obiectivelor educaţiei poate apărea la nivelul obiectivelor concrete; taxonomiile obiectivelor şi demersurile de operaţionalizare trebuie reformulate în acord cu cele mai noi şi pertinente modele teoretice din ştiinţa cognitivă.

II. Noile ipostaze ale finalităților educației în România

Teoria curriculumului, în virtutea unei *noi concepții*, propune *noțiuni noi* în privința finalităților educației. Parțial, acestea se suprapun peste cele formulate de didactica clasică, însă există și unele noi, de aceea vom recurge la o scurtă prezentare a lor. Unde va fi cazul, vom opta și pentru o „rescriere", deci o reformulare a acestor concepte în limbaj cognitivist.

Vom prezenta aceste finalități având-le ca referință principală pe cele elaborate în documentele de politică educațională din România (noul *Curriculum Național*). Pentru a ușura compararea noii viziunii curriculare cu cea tradițională, ne propunem o abordare sistematică, mergând descendent, de la finalități cu grad ridicat de generalitate, până la cele mai „concrete". Vom descrie, succesiv, următoarele finalități :

a) profilul de formare a absolventului de învățământ obligatoriu ;
b) finalitățile pe cicluri de învățământ : primar, gimnazial, liceal ;
c) finalitățile pe cicluri curriculare ;
d) obiectivele-cadru ;
e) obiectivele de referință ;
f) competențele generale ;
g) competențele specifice.

a) *Profilul de formare a absolventului de învățământ obligatoriu* pare a fi conceptul cu cel mai ridicat grad de generalitate propus de noua reformă curriculară. Acest concept descrie așteptările sociale față de absolvenții învățământului obligatoriu și se fundamentează pe cerințele sociale exprimate în legi și în alte documente de politică educațională. Profilul schițează, în linii generale, contururile personalității absolventului de liceu, deci are un caracter transdisciplinar, integralist etc. Vom reda pe scurt principalele calități/comportamente pe care trebuie să le demonstreze/posede un absolvent de liceu în România :

- să dea dovadă de o gândire creativă ;
- să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale ;
- să înțeleagă sensul apartenenței la diverse tipuri de comunități ;
- să demonstreze o capacitate de adaptare la situații diferite ;
- să contribuie la dezvoltarea unei vieți de calitate ;
- să înțeleagă și să utilizeze tehnologiile în mod adecvat ;
- să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență ;
- să-și construiască un set de valori individuale și sociale și să-și orienteze comportamentul și cariera în funcție de acestea (*Curriculum Național*).

Fiecare dintre aceste atribute este, la rândul lui, explicitat. Reproducem, spre exemplificare, penultimul aspect al profilului : „să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență" :

- dezvoltarea unei metodologii de muncă intelectuală și a capacității de explorare a realității înconjurătoare ;

- dobândirea unei culturi a efortului fizic şi intelectual, ca expresie a dorinţei de realizare personală şi socială.

După cum se observă, idealul educativ elaborat în Legea învăţământului din 1995 este de această dată explicitat, concretizat. Acesta reprezintă un fapt pozitiv, întrucât imaterialitatea idealului nu prezintă utilitate pentru educatori, în sensul că nu îi poate ajuta să îşi formeze o reprezentare despre cum ar trebui să „arate" absolventul şcolii obligatorii. O descriere mai detaliată a absolventului de liceu, propusă prin acest nivel al finalităţilor curriculumului naţional, facilitează construirea unei imagini a acestuia.

Faptul că profilul de formare detaliază idealul educativ nu înseamnă, în optica reformei curriculare, renunţarea la acest ideal. Aşadar, profilul de formare reprezintă, de fapt, ca grad de generalitate, al doilea nivel al finalităţilor, definit din perspectiva teoriei curriculumului.

? Întrebare
În ce măsură aţi observat preocupări sistematice ale profesorilor din ţara noastră privind conturarea acestui profil de formare la absolvenţii învăţământului obligatoriu?

b) La nivelul imediat următor de concreteţe se găsesc *finalităţile pe cicluri de învăţământ* sau pe niveluri de şcolaritate. Finalităţile pe niveluri de şcolaritate (primar, gimnazial şi liceal) – constituie o concretizare a finalităţilor sistemului de învăţământ pentru diversele niveluri ale acestuia. Acestea descriu specificul fiecărui nivel de şcolaritate din perspectiva politicii educaţionale. Ele reprezintă un sistem de referinţă atât pentru elaborarea programelor şcolare, cât şi pentru orientarea demersului didactic la clasă. Vom ilustra aceste finalităţi prin prezentarea celor pentru învăţământul primar şi cel gimnazial.

Astfel, învăţământul primar urmăreşte:

- asigurarea educaţiei elementare pentru toţi copiii;
- formarea personalităţii copilului, respectând nivelul şi ritmul său de dezvoltare;
- înzestrarea copilului cu acele cunoştinţe, capacităţi şi atitudini care să stimuleze raportarea efectivă şi creativă la mediul social şi natural şi să permită continuarea educaţiei.

Învăţământul gimnazial îşi propune:

- asigurarea pentru toţi elevii a unui standard de educaţie comparabil cu cel european;
- formarea la elevi a capacităţii de a comunica eficient în situaţii reale, folosind limba română, limba maternă, limbile străine şi diverse limbaje de specialitate;
- formarea capacităţii de adaptare şi de integrare în comunitate;
- formarea atitudinilor pozitive în relaţionarea cu mediul social: toleranţă, responsabilitate, solidaritate etc.;
- asigurarea unei orientări şcolare şi profesionale optime, în raport cu aspiraţiile şi aptitudinile elevilor;

- formarea capacităţilor şi motivaţiilor necesare învăţării în condiţiile unei societăţi în schimbare (Creţu, 1999, pp. 205-206).

Remarcăm din nou caracterul transdisciplinar, deci destul de general al acestor finalităţi. Accentul insistent care se pune în teoria curriculumului pe dimensiunea „trans-" (*transdisciplinar*, *transcurricular*, *transfer de cunoştinţe*, *competenţe generale*, *obiective cadru* etc.) relevă o mare încredere în transfer ca mecanism cognitiv.

c) *Finalităţile pe cicluri curriculare* desemnează un alt nivel, de factură oarecum inedită, în sensul că urmăresc mai curând etapele de dezvoltare intelectuală a copilului conform psihologiei vârstelor. În plus, acest nivel al finalităţilor pare să îşi propună construirea unor „pasarele" între nivelurile tradiţionale de învăţământ. Miza declarată este continuitatea, trecerea lină de la un nivel de învăţământ la altul, integrarea cunoştinţelor etc.

Se ridică însă aici problema *coexistenţei* acestor finalităţi cu finalităţile pe cicluri curriculare, adică pe alte periodizări ale şcolarităţii. Dacă nivelurile de învăţământ clasice (primar – clasele I-IV, gimnazial – clasele V-VIII şi liceal – clasele IX-XII sau IX-XIII) urmăresc anumite obiective generale (menţionate mai sus), ciclurile curriculare, suprapuse pe aceste perioade de şcolaritate, vizează la rândul lor finalităţi oarecum similare. Vom ilustra cu un exemplu : ciclul achiziţiilor fundamentale (grupa pregătitoare, clasele I şi a II-a) are ca obiectiv (la nivel global) *acomodarea cu cerinţele sistemului şcolar şi alfabetizarea iniţială*. Acest obiectiv este apoi defalcat pe mai multe ţinte, ceva mai concrete, cum ar fi :

- asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenţionale (citit, scris, calcul aritmetic) ;
- stimularea copilului în vederea perceperii, cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat ;
- stimularea potenţialului creativ al copilului, a intuiţiei şi imaginaţiei ;
- formarea motivării pentru învăţare, înţeleasă ca o activitate socială.

Revenind la obiectivul major al acestui ciclu curricular (*adaptarea la cerinţele sistemului şcolar şi alfabetizarea iniţială*), remarcăm suprapunerea lui parţială cu unul dintre cele trei ale ciclului primar în ansamblul său : *asigurarea educaţiei elementare pentru toţi copiii*, deci o anumită redundanţă a acestor obiective ; ce vor urmări, în cele din urmă, învăţătorii/institutorii ? Finalitatea ciclului curricular sau pe cea a nivelului de învăţământ ? De ce apar două seturi de obiective pentru aceeaşi perioadă ? Sau obiectivele ciclului curricular vor fi urmărite doar în primii doi ani de învăţământ primar ? Care dintre ele e prioritar ? etc.

> **Temă de reflecţie**
> Cum apreciaţi coexistenţa acestor două tipuri de obiective în noul *Curriculum Naţional* ?

d) *Obiectivele-cadru*, conform definiţiei întâlnite în majoritatea programelor şcolare sau a planurilor-cadru, „sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate.

Ele se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini generate de specificul disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu. Obiectivele-cadru au o structură comună pentru toate disciplinele aparţinând unei arii curriculare şi au rolul de a asigura coerenţa în cadrul acesteia" (*Curriculum Naţional*).

Ne situăm, deocamdată, tot într-un cadru general; de aici încolo sunt vizate disciplinele ca atare, iar interdisciplinaritatea este asigurată de această „structură comună" pentru toate disciplinele dintr-o arie curriculară. Un alt aspect important de semnalat este formula: „se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini generate de *specificul disciplinei*", formulă care relevă o teză implicită a învăţării, de factură cognitivistă: capacităţile şi atitudinile se formează pe un anumit conţinut, specific.

e) Obiectivele de referinţă sunt cele care specifică rezultatele aşteptate ale învăţării la sfârşitul unui an de studiu şi urmăresc progresia în formarea de capacităţi şi achiziţia de cunoştinţe de la un an de studiu la altul.

Elementul în plus adus de acest nivel al finalităţilor curriculare este perspectiva temporală implicită: obiectivele sunt mai specifice (disciplinare) şi se încadrează în orizontul de timp al unui an şcolar. Vom mai menţiona că, pentru aceleaşi obiective-cadru, urmărite pe mai mulţi ani de studiu, există în fiecare an alte obiective de referinţă.

Competenţele generale şi specifice reprezintă „ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi dobândite prin învăţare. Ele apar ca structuri operante cu ajutorul cărora se pot identifica şi rezolva, în contexte diverse, probleme caracteristice unui anumit domeniu" (*Curriculum Naţional*).

f) Competenţele generale se definesc la nivelul unei discipline de studiu şi se formează pe durata unui ciclu de învăţământ. Ele au un grad ridicat de generalitate şi complexitate şi au rolul de a orienta demersul didactic către achiziţiile finale dobândite de elev prin învăţare.

g) Competenţele specifice se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe parcursul unui an şcolar. Ele sunt derivate din competenţele generale, reprezentând etape în dobândirea acestora. Competenţelor specifice li se asociază prin programă unităţi de conţinut.

Când vine vorba despre competenţă, se manifestă în rândul celor care se ocupă de educaţie o focalizare rapidă asupra a *cum se predă o competenţă*, în detrimentul reflecţiei aprofundate asupra a *ceea ce este o competenţă* şi *ce competenţă trebuie predată/formată*. Astfel, discuţia despre competenţe trebuie detaliată, pentru a încerca să surprindem sensurile implicite atribuite acestui concept de către conceptorii noilor finalităţi. Vom menţiona aici două aspecte cărora va trebui să le acordăm atenţie într-o discuţie despre predarea pe bază de competenţe.

Primul aspect ţine de teoria novici-experţi. Ea ne ajută să răspundem la întrebarea: „Ce este o competenţă?". Vom preciza că *expertiza elevului trebuie înţeleasă ca o capacitate de a acţiona în mod simulat, virtual inteligent, aşa cum un expert acţionează în mod real inteligent*. Cu alte cuvinte, nu ne interesează (numai) cunoştinţele declarative ale subiectului, ci şi strategiile sale de rezolvare, adică felul în care actualizează şi combină, în soluţionarea unei probleme (virtuale) specifice, cunoştinţe declarative,

procedurale și condiționale. Un elev expert acționează în rezolvarea unei probleme ipotetice sau reale în mod asemănător cu maniera de acțiune a expertului (a profesionistului).

Considerăm că un exemplu ar fi de folos: să luăm cazul elevului/studentului care efectuează practica pedagogică. El trebuie să demonstreze, spre exemplu, competența de a întocmi un proiect didactic. Cum va proceda el? Va mobiliza acele *cunoștințe declarative* necesare: ce este un proiect didactic, ce sunt strategiile, metodele didactice, care sunt etapele unei lecții etc. Concomitent, va evoca unele *cunoștințe procedurale*: cum se articulează părțile unui proiect, cum se utilizează programa școlară, planificarea, manualul, cum se combină metodele într-o strategie, cum se utilizează (confecționează) mijloacele didactice etc. De asemenea, va actualiza *cunoștințe condiționale*: de ce se utilizează anumite metode și nu altele, în ce scop, cât timp va utiliza o anume metodă, de ce nu poate să formuleze sarcini de un anumit nivel pentru elevi, cum se va adapta la copiii cu dificultăți de învățare etc. Observăm că elevul practicant acționează mintal analog expertului (profesorului cu experiență), că nu folosește tot ce a învățat la pedagogie și psihologie în același timp, ci doar anumite cunoștințe, utile în situația dată. El trebuie să rezolve o problemă – proiectarea unei lecții – pentru care trebuie să activeze, să combine, să proceseze anumite cunoștințe. Am avut în vedere o definiție intrinsecă a competenței ca un *cluster*, adică o unitate de grupare (modul, structură, ansamblu, schemă sau scenariu cognitiv etc.) ce cuprinde cunoștințe, deprinderi și atitudini.

Al doilea aspect al discuției ridică problema: „În câte feluri/moduri se poate clasifica o competență?".

Într-un articol interesant despre termenul *competență* (Stoof, Martens, Van Merrienboer, Bastiaens, 2002, pp. 345-365), se evocă sensurile ce pot fi atribuite termenului. Vom reține ca importante pentru scopul nostru distincțiile realizate de autorii sus-menționați asupra termenilor: *competență generală* versus *competență specifică*, *nivelurile de competență* și *posibilitatea ca o competență să poată fi predată/învățată* (*teachable competence*).

Astfel, autorii menționați consideră că o competență se distribuie pe un continuum mergând de la specific către general. Această accepție concordă în mare măsură cu denumirile date competențelor în noul *Curriculum Național*.

Al doilea atribut, cel referitor la *nivelurile de competență*, trimite la teoria novici-experți: un expert va fi mai competent decât un novice, iar competența ar putea fi separată în două stadii – nivelul competenței de bază și nivelul performanței excelente. Remarcăm faptul că *nu există* în noul Curriculum Național o gradare a competențelor, în acord cu teoria cognitivistă novici-experți: regăsim ideea conform căreia competențele specifice reprezintă *etape* în dobândirea celor generale, înțelegându-se că aceasta ar fi de fapt o gradare a competențelor.

În sfârșit, în ceea ce privește al treilea atribut menționat, gradul în care o competență poate fi predată, observăm că supoziția implicită propusă de autorii noului curriculum este că orice competență poate fi predată; de fapt, lucrurile ar trebui ușor nuanțate: ca în metafora aisbergului, unele elemente ale competenței, mai palpabile (*hard competence*: cunoștințele declarative, procedurale), pot fi, evident, identificate, formalizate și predate cu ușurință, altele (*soft competence*) devin mai greu de profilat: trăsături de personalitate, valori personale, stiluri. Putem cădea ușor în capcana ideii că „totul poate fi predat", postulând că există două mari tipuri de competență (specifice și generale) și că primele reprezintă etape în realizarea celor din urmă.

Temă de reflecţie
Cum ar putea totuşi să fie predate *competenţele soft*?

Acest nivel al finalităţilor, operabile începând cu clasele liceale, pare a fi cel mai „acordat" la teoriile cognitiviste privind învăţarea. În urma analizei terminologice întreprinse, am mai constatat următoarele:

- formula „ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi" poate fi echivalentă cu formula „strategii de rezolvare" din teoria sus-amintită; una dintre caracteristicile esenţiale care diferenţiază novicii de experţi este tocmai „volumul şi puterea strategiilor de rezolvare" în domeniul de competenţă; „cunoştinţele" se referă la *cunoştinţele declarative*, iar „deprinderile" înseamnă, în termenii cognitivismului, *cunoştinţe procedurale*;
- competenţele generale definesc, în optica teoriei curriculumului, un soi de know-how generic, în timp ce competenţele specifice particularizează pe disciplină sau pe domeniu aceste competenţe generale;
- asocierea unor unităţi de conţinut cu competenţele specifice, prin programa şcolară, trimite, din nou, la teoria expertizei în domeniu: cunoştinţele se formează pe un anumit conţinut.

Concluzie

Ca remarci generale, constatăm că finalităţile introduse de limbajul curricular se grupează, din perspectiva psihologiei cognitive, în două mari categorii: generale, promovând transferul cunoştinţelor, şi specifice, postulând dobândirea de cunoştinţe disciplinare. Prima categorie (profilul de formare a absolventului de învăţământ obligatoriu, finalităţile pe trepte de şcolaritate/cicluri curriculare) vizează scopuri transdisciplinare, deci se bazează pe teoria implicită a transferului de cunoştinţe; a doua categorie (obiective-cadru, de referinţă, competenţe generale şi specifice) sunt disciplinare, conform tezei larg acceptate de cognitivişti conform căreia cunoştinţele, deprinderile şi atitudinile se formează pe un domeniu de cunoştinţe.

Cu toate că teoria transferului este confirmată insuficient de studiile de psihologie cognitivă, ea reprezintă o temă cu miză importantă pentru educaţie. Faptul că finalităţile mai concrete – obiectivele-cadru, competenţele etc. – sunt fundamentate pe teza specificităţii cunoştinţelor disciplinare le asigură o marjă importantă de actualitate şi de utilitate.

Analizele şi propunerile noastre nu se rezumă la reformularea finalităţilor educaţiei; practica educativă poate fi optimizată prin regândirea rolului cadrului didactic în cadrul unui învăţământ conceput în manieră cognitivistă. Educaţia îşi împlineşte menirea când oamenii care o realizează meditează profund asupra sensului (sensurilor) acţiunii lor, când sunt permanent conştienţi de scopurile spre care tind.

Prin toate aceste direcţii de influenţare, psihologia cognitivă se constituie într-o disciplină care poate contribui în mod decisiv la racordarea pedagogiei la psihologia cognitivă actuală. Cognitiviştii, dar şi behavioriştii, le propun pedagogilor o viziune

științifică, verificabilă experimental, asupra fenomenului educației, enunțând teorii ale învățării ; formarea va fi concepută și planificată pornind de la acestea. Altfel spus, este vorba despre a cunoaște în mod științific cum se dezvoltă și cum învață copiii pentru a realiza un învățământ eficient.

Bibliografie

Bloom, B.S. *et al.*, 1968, *Taxonomies des objectifs pédagogiques. I Domain cognitif*, trad. Marcel Lavalle, Éducation nouvelle, Montréal.

Bloom, B.S. *et al.*, 1970, *Taxonomies des objectifs pédagogiques. II Domain afectif*, trad. Marcel Lavalle, Éducation nouvelle, Montréal.

Cosmovici, Andrei ; Iacob, Luminița (coord.), 1999, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.

Crețu, Carmen, 1999, *Teoria curriculumului și conținuturile educației*, Editura Universității „Al.I. Cuza", Iași.

Cucoș, Constantin, 1996, 2002, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

Gagné, R.M., 1975, *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Gardner, Howard, 1996, *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, RETZ, Paris.

Guilford, J.P., 1967, *The nature of human intelligence*, Bearly Limited, New York.

Harrow, A.J., 1977, *Taxonomie des objectifs pedagogiques. Domain psychomoteur*, trad. de M. Lavalle, Montréal, PUQ.

Ionescu, Miron ; Radu, Ioan (coord.), 2001, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Landsheere, Viviane de ; Landsheere, Gilbert de, 1979, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Miclea, M. ; Lemeni, G., 1999, „Aplicațiile științelor cognitive în educație (I). Inteligența și modificabilitatea ei", în *Cogniție, creier, comportament*, Asociația de Științe Cognitive din România, nr. 1-2.

Miclea, Mircea, 1999, *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, Editura Polirom, Iași.

Moise, Constantin, 1996, *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankarom, Iași.

Nicola, Ioan, 1992, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Simpson, E.J., 1966, *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*, Urbana, University of Illinois.

Stenberg, Robert J., 1983, *Cognitive psychology*, Harcourt Brace College Publishers, Orlando, FL.

Stoof, Angela ; Martens, Roob ; Van Merrienboer, Jeroen ; Bastiaens, Theo, 2002, „The Boundary Approach of Competence : A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence", *Human Resource Development Review*, nr. 1.

Tardif, Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique*, Editions Logiques, Québec, Canada.

Tardif, Maurice, 1996, „Le projet de création d'une science de l'éducation au XX[ème] siècle : analyse et comparaison de deux psychologies scientifiques", în *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaetan Morin, Montréal, Paris.

Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.

științifică, verificabilă experimental, asupra fenomenului educației, opunând teorii ale învățării; formarea va fi concepută și planificată pornind de la acestea. Altfel spus, este vorba despre a cunoaște în mod științific cum se dezvoltă și cum învață copiii pentru a realiza un învățământ eficient.

Bibliografie

Bloom, B.S. *et al.*, 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques. I Domain cognitif*, trad. Marcel Lavalle, Education nouvelle, Montréal.

Bloom, B.S. *et al.*, 1970, *Taxonomie des objectifs pédagogiques. II Domain affectif*, trad. Marcel Lavalle, Education nouvelle, Montréal.

Cosmovici, Andrei; Iacob, Luminița (coord.), 1998, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.

Crețu, Carmen, 1999, *Teoria curriculumului și conținuturile educației*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași.

Cucoș, Constantin, 1996, 2002, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

Gagné, R.M., 1975, *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Gardner, Howard, 1996, *Les intelligences multiples. Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Retz, Paris.

Guilford, J.P., 1967, *The nature of human intelligence*, Beatty Limited, New York.

Harrow, A.J., 1977, *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domain psychomoteur*, trad. de M. Lavalle, Montréal, PUQ.

Ionescu, Miron; Radu, Ioan (coord.), 2001, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Landsheere, Viviane de; Landsheere, Gilbert de, 1979, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Miclea, M.; Lemeni, G., 1999, „Aplicațiile științelor cognitive în educație (I). Inteligența și modificabilitatea ei”, în *Cognitie, creier, comportament*, Asociația de Științe Cognitive din România, nr. 2.

Miclea, Mircea, 1999, *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, Editura Polirom, Iași.

Moise, Constantin, 1996, *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankarom, Iași.

Nicola, Ioan, 1992, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Simpson, E.J., 1966, *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*, Urbana, University of Illinois.

Sternberg, Robert J., 1983, *Cognitive psychology*, Harcourt Brace College Publishers, Orlando.

Stoof, Angela; Martens, Rob L.; Van Merrienboer, Jeroen J.G.; Bastiaens, Theo J., 2002, „The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence”, *Human Resource Development Review*, nr. 1.

Tardif, Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique*, Editions Logiques, Québec, Canada.

Tardif, Maurice, 1998, „Le projet de création d'une science de l'éducation au XX[e] siècle. Analyse et comparaison de deux psychologies scientifiques”, în *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin, Montréal, Paris.

Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.

Teoria şi metodologia curriculumului

Prof.univ.dr. Carmen Creţu

A. Perspective teoretice, modele, tipologii ale curriculumului

Scopul unităţii de curs :

- introducere în teoria curriculumului ca domeniu fundamental al pregătirii pentru cariera didactică. Abilitare în metodologia analizei şi a dezvoltării curriculare.

Obiective operaţionale :

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- sistematizeze problematica generală a teoriei şi metodologiei curriculumului ;
- opereze cu aparatul conceptual esenţial din teoria curriculumului ;
- utilizeze adecvat cunoştinţele de teoria şi metodologia curriculumului în proiectarea şi evaluarea experienţelor instructiv-educative ;
- conştientizeze rolul profesorului pentru dezvoltarea unor curricula eficiente în raport cu obiectivele educaţionale şi adaptate nevoilor individualizate ale elevilor ;
- formeze abilităţi de anticipare a nevoilor elevilor în alegerea „câmpurilor de învăţare" într-o abordare constructivistă ;
- formeze competenţe de analiză autoreflectivă asupra implementării curriculumului la clasă.

I. Statutul epistemologic al disciplinei

Domeniul de studiu al teoriei curriculumului face parte din sistemul științelor educației și s-a constituit prin valorizarea reflecțiilor diferiților pedagogi asupra *experiențelor de învățare* oferite de societate, în general (curriculum ca experiență de învățare istorică, politică, estetică, religioasă etc.), și de școală, în mod special (*curriculum instituționalizat* sau curriculum ca experiență de învățare furnizată de școală).

Disciplina *teoria și metodologia curriculumului* (instituționalizat în/prin școală) studiază experiențele de învățare ce sunt proiectate și realizate în învățămîntul preprimar, obligatoriu, liceal, universitar și postuniversitar.

În prezent se observă o evoluție a cercetării din sfera teoriei curriculumului, pe direcții tot mai specializate : tradiții de cunoaștere și teorii ale curriculumului, demersuri istorice asupra curriculumului, curriculum ca discurs : politic, rasial, de gen, fenomenologic, poststructuralist, postmodern, autobiografic/biografic, estetic, teologic, curriculum instituționalizat etc. Mărginindu-ne doar la curriculum instituționalizat (școlar, universitar, postuniversitar), putem menționa ca noi subdomenii specializate din cadrul teoriei curriculumului : politicile curriculare, „stabilitate și schimbare în curriculum" (problematica reformei, inovărilor și a adaptării curriculumului), „dezvoltarea ariilor curriculare", „curriculum ascuns", proiectarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea curriculumului școlar, curriculum extrașcolar, formarea inițială și continuă a profesorilor în problematica curriculară, curriculum global etc. Abordarea acestor subdomenii se face atât din perspectivă teoretică, cât și concret-practică (dezvoltare curriculară). În primul caz, demersurile teoretice se axează pe fundamentarea teoretică a subdomeniilor respective, prin relevarea ideilor și a teoriilor emise asupra lor de-a lungul timpului, precum și pe sistematizarea acestora după diferite criterii. În al doilea caz, demersurile acționale vizează optimizarea practicilor educaționale curente și au un puternic caracter aplicativ. Tocmai de aceea, cercetarea dezvoltării curriculare antrenează, pe lângă cercetătorii domeniului, și un număr masiv de profesori practicieni.

Deși praxisul curricular are continuitate pe toată perioada istoriei omenirii, de la ritualurile inițiatice pentru tinerii din formațiunile societale primitive, analizate de antropologia culturală și până la experiențele de învățare proiectate de școala contemporană, apariția teoriei și metodologiei curriculumului ca domeniu de studiu academic este de dată recentă.

Note. Originile domeniului în SUA au ca repere bibliografice principale : Charles Eliot, 1893, 1895 ; J. Dewey, 1902 ; Franklin Bobbitt, 1918 ; documentele curriculare ale Facultății de Psihologie : Yale Report on the Defense of the Classics, 1828 ; Reforma curriculară, Denver, 1923. Originile domeniului în Europa sunt legate de : mișcarea *new knowledge* ; inițiativele taxonomice ale lui Carl Linnaeus, 1707, 1778 ; strategiile de specializare a cunoașterii ; politicile de promovare a libertății academice – Universitatea din Berlin, începutul secolului al XIX-lea).

Unul dintre primele momente de consacrare a domeniului în SUA, semnalat în literatură, îl constituie publicarea unui *Yearbook* (1927), elaborat de un comitet al Societăţii Naţionale pentru Studiul Educaţiei, care a reunit pentru prima dată în ţară ideile cele mai relevante despre curriculum ale mai multor autori (Rugg, 1927). Asemenea apariţii publicistice au fost constatate ulterior şi în ţările Europei Occidentale. Primele două etape ale evoluţiei domeniului teoriei curriculumului au fost marcate de educaţia progresivă din SUA, 1900-1970 (J. Dewey, J.M. Rice, L.F. Ward, H. Rugg, R. Tyler şi alţii), precum şi de mişcarea de reconceptualizare a curriculumului în SUA, 1970-1979 (J. Schwab, F. Pinar, J.B. Macdonald, H.E. Dwayne).

Începând cu anii '70, interesul ministerelor educaţiei şi al educatorilor pentru teoria curriculumului, ca fundament ştiinţific pentru dezvoltarea curriculară, a devenit o realitate în întreaga lume. Astfel, la International Seminar for Advanced Training and Curriculum Development and Inovation din Granna, Suedia, din 1971, s-au reunit echipe de specialişti în teoria curriculumului din peste 20 de ţări. În aria academică se remarcă înfiinţarea departamentelor de curriculum, precum şi specializarea unui număr crescând de profesori în tematica teoriei curriculare.

Începând din deceniul opt s-a impus discursul multiplu, postmodern asupra curriculumului (1980-1995): politic, fenomenologic, postmodern, autobiografic/biografic, estetic, teologic, instituţionalizat.

În ultimul timp, provocările globalizării au un ecou tot mai mare în problematica domeniului. Una dintre temele cele mai frecvent abordate în acest context este relaţia dintre curriculumul global şi cel local.

Enciclopedia Internaţională a Educaţiei alocă un subcapitol special teoriei curriculumului, ca domeniu de studiu distinct (pp. 11265-11272). Literatura de referinţă este constituită în principal din următoarele studii: G.A. Beauchamp, 1968, *Curriculum Theory* (publicată în patru ediţii, ultima în 1981); K. Frey, 1971, *Theories des Curriculum*; U. Hameyer, 1883, *Systematisierung von Curriculumtheorien*; D.F. Walker, 1976, *Toward Comprehension of Curricular Realities*.

Primele trei studii abordează principiile elaborării teoriei curriculumului, în timp ce studiul semnat de Walker se concentrează asupra identificării criteriilor de grupare a teoriilor curriculare. Din sinteza acestor studii se reliefează următoarele idei, utile demersului nostru de conturare a domeniului de studiu al teoriei curriculumului: există o mare varietate de opinii asupra a ceea ce ar trebui să reprezinte o teorie a curriculumului. De exemplu, Beauchamp (1968) defineşte acest domeniu ca „ansamblul de explicaţii şi precizări referitoare la curriculumul unei şcoli", punctând relaţiile dintre elementele curriculumului şi direcţionând dezvoltarea, aplicarea şi evaluarea sa.

În studiul lui Goodlad şi al colaboratorilor săi (1979) sunt identificate 16 teme de cercetare ale curriculumului şcolar ca domeniu de studiu, pe care le redăm în ordinea enumerării citate, ordine diferită sau chiar derutantă, faţă de cea consacrată în pedagogia românească clasică: *practicile predării, conţinuturile sau subiectele ce trebuie învăţate, manualele, mediul fizic al şcolii, activităţile şcolare, resursele umane, evaluarea, timpul alocat parcurgerii curriculumului, organizarea procesului de învăţământ, comunicarea, luarea deciziilor, conducerea procesului de învăţământ, obiectivele procesului de învăţământ, dificultăţile procesului, curriculum implicit sau ascuns, controlul asupra curriculumului.*

Hameyer (1978) precizează că *procesul curricular* se referă la interacţiunile ce apar în activitatea şcolară, iar *produsul curricular* este definit ca un document sau un mediu de învăţare). Alţi autori (Frey, 1971, 1980 ; Kunzli, 1975, 1983 ; Reid, 1978) definesc teoria curriculumului ca ansamblul de norme şi de reguli care formează un cadru teoretic de referinţă pentru toate activităţile implicate în procesul curricular.

Aceste norme şi reguli sunt prezentate în special ca vizând interacţiunile dintre elementele componente ale curriculumului. Ele trebuie respectate de toţi cei implicaţi în procesul curricular. Obiectul de studiu al teoriei curriculumului este, în sinteză, tocmai demersul de elaborare al acestor norme şi reguli de interacţiune.

Temă de reflecţie
Care sunt principalele diferenţe dintre teoria curriculumului, teoria şi metodologia curriculumului şi dezvoltarea curriculumului ?

II. Curriculum. Delimitări conceptuale

II.1. Etimologie

Termenul provine din limba latină (singular, *curriculum* ; plural, *curricula*) unde semnifică „alergare, cursă, întrecere sportivă cu care trase de cai" (*Cassell's Latin Dictionary*).

Acelaşi termen era vehiculat şi în sens figurat ; de exemplu, *curriculum solis*, *lunae*, *vitae* desemna curs al soarelui, al lunii, al vieţii (Gheorghe Guţu, 1969, *Dicţionar latin-român*).

II.2. Evoluţii istorice ale conceptului de *curriculum*

II.2.1. *Metamorfozarea sensului*

Trecerea din câmpul semantic originar în câmpul semantic al faptului educaţional este corelată de către cercetătorul englez David Hamilton (1989) cu nevoia de control administrativ al statului şi al Bisericii Protestante asupra fenomenului educaţional, exprimată în torentul mişcărilor ideologice şi sociale din Europa celei de-a doua jumătăţi a secolului al XVI-lea. Metamorfozarea sensului reprezintă un proces complex de evoluţie lingvistică, încă insuficient explorat în cazul conceptului de *curriculum*.

Ca rezultat al presiunilor exercitate de instituţiile de putere ale vremii, s-a impus tendinţa de control, dar şi de sistematizare a conţinuturilor educaţionale, la început în universităţi şi, apoi, în colegii şi şcoli elementare. Ordinea instituţiilor este ea însăşi semnificativă. Universitatea, prin nivelul studiilor şi diplomelor oferite, propulsează absolvenţii către sferele de influenţă ale societăţii. Controlul exercitat asupra formaţiei universitare era deci prioritar.

Documentele în care se obiectivau aceste conţinuturi, aprobate de autoritatea statală şi religioasă, purtau numele de *curriculum*. Puterea administrativă şi spirituală crease un nou instrument al propriului exerciţiu, instrument de care nu s-a mai despărţit până în zilele noastre, acesta dovedindu-şi eficienţa în toate vremurile istorice : curriculum.

Conţinuturile predate în cadrul unui anumit sistem educaţional (la care s-a adăugat în timp modalitatea de organizare a experienţelor de organizare şi de învăţare a acestor conţinuturi) reprezintă o formă de reflecţie a puterii, ca personalitate politică colectivă.

Hamilton menţionează că funcţia iniţială a curriculumului a fost aceea de instrument al eficienţei sociale, dar că, ulterior, folosirea termenului *curriculum* a fost motivată atât „extern", cât şi „intern", printr-o combinaţie de „autoritate administrativă şi pedagogică".

II.2.2. *Primele consemnări*

Termenul apare cu referire la contextul educaţional, mai întâi, în documentele unor universităţi medievale (Leiden – Olanda, 1582 ; Glasgow – Scoţia, 1633).

Prima lucrare scrisă în altă limbă decât cea latină care îl semnalează este un raport redactat în engleză de către J. Russell (1824) despre universităţile din Germania : „Când studentul german terminase curriculumul său..." (*apud* Jackson, 1992, p. 5).

Una dintre cel mai cunoscute lucrări lexicografice în care este menţionat, *The Oxford English Dictionary* (OED), îi conferă înţelesul de „curs obligatoriu de studiu sau de instruire, dintr-o şcoală sau universitate".

Printre primele cărţi care au în titlu termenul *curriculum* putem menţiona :

- *The Absolute Curriculum*, C.A. Bowsher, 1900 ;
- *The Curriculum in Elementary Education*, H.S. Weet, 1901 ;
- *The Child and the Curriculum*, J. Dewey, 1902.

Conceptul a pătruns mai întâi, şi mai frecvent, în literatura engleză de specialitate, comparativ cu literaturile franceză şi germană. Literatura americană din secolul XX a avut importante contribuţii la dezvoltarea teoriei şi dezvoltării curriculare.

În literatura pedagogică română, conceptul s-a impus, în accepţiunea sa lărgită, modernă, în special după anii '90, fiind asociat cu reforma învăţământului şi a educaţiei. Deşi au fost multe voci la începutul anilor '90 care considerau termenul *curriculum* prea pretenţios, forţat, redundant sau inutil în vocabularul pedagogic românesc, noi am recomandat preluarea largă a lui, atât din considerente epistemologice, legate de evoluţia pedagogiei contemporane (teoria curriculumului este un domeniu maturizat al cunoaşterii ştiinţifice a actului educaţional), cât şi din considerente pragmatice (dezvoltarea curriculară în spaţiul euroatlantic presupune unitate şi coerenţă, inclusiv conceptuală). Efortul de a înţelege acest termen, precum şi ideologia pedagogică ce îl însoţeşte este răsplătit de conferirea accesului la abordarea, proiectarea şi aplicarea unor modele instructiv-educative adaptate lumii actuale şi a celei de mâine.

II.2.3. *Semnificaţia conceptului de* curriculum *între secolele al XVI-lea şi al XIX-lea*

Până la mijlocul secolului al XIX-lea, în întreaga lume, termenul *curriculum* a fost folosit, în general, cu acelaşi înţeles, restrâns la conţinuturile instructiv-educative şi în special la componenta lor preponderent informativă, respectiv la *cunoştinţele şcolare*. Acest înţeles este ilustrat în *Webster's New International Dictionary*, ediţia a doua :

a) „un curs oficial organizat într-o şcoală sau într-un colegiu care se finalizează cu obţinerea unui grad, nivel de instrucţie" ;

b) „întregul corp de cursuri oferite într-o instituţie educaţională sau într-un departament al acesteia".

II.2.4. *Aria semantică a conceptului de* curriculum *în secolul XX. Clasicii americani ai teoriei curriculumului*

Ulterior, termenul *curriculum* a început să devină un subiect al dezbaterilor contradictorii în comunitatea pedagogică şi un izvor de confuzii şi neînţelegeri, cauzate de extinderea ariei sale semantice şi a vehiculării lui cu mai multe sensuri, în acelaşi timp. Pe de o parte, conservatorii, fideli semnificaţiei originare, înţelegeau prin curriculum conţinuturi instucţional-educaţionale (planuri de învăţământ, programe, manuale ; subiecte, teme, arii de studiu), pe de altă parte, reformiştii, reclamând limitarea sensului tradiţional al termenului, propuneau extensiunea sa asupra întregii didactici şi, *in extremis*, asupra întregii experienţe de învăţare de care beneficiază un individ, în contexte educaţionale şcolare, extraşcolare şi chiar informale (în familie şi în comunitate). Obiectivele şi metodologiile de predare-evaluare, precum şi organizarea/structurarea situaţiilor de învăţare în afara şcolii sunt considerate de aceştia din urmă inseparabile de conţinuturi. Unitatea lor sistemică este desemnată prin conceptul de *curriculum*.

Procesul de extindere a ariei semantice a termenului a fost jalonat în prima jumătate a secolului XX de câteva apariţii publicistice semnificative pentru evoluţia teoriei curriculumului. Principalul neajuns invocat pentru depăşirea accepţiunii iniţiale a fost limitarea acesteia. Dintre numeroşii autori pedagogi care au avut contribuţii pe această direcţie cel mai adesea invocaţi sunt J. Dewey, F. Bobbitt, R.W. Tyler şi J.J. Schwab.

J. Dewey este unul dintre primii teoreticieni care a contribuit la extinderea semnificaţiei conceptului de *curriculum* dincolo de graniţele conţinuturilor învăţământului. În lucrarea *The Child and Curriculum* (1902, în traducere : *Copilul şi curriculumul*), autorul nu ridică nici o obiecţie explicită asupra înţelesului tradiţional, dar atrage atenţia asupra pericolului de interpretare ca două realităţi independente, autonome, a *disciplinelor studiate în şcoală (ce se învaţă)* şi, respectiv, a *experienţei de învăţare a copilului, organizată în şcoală (cum se învaţă)*.

„Apare astfel conflictul dintre copil şi curriculum, dintre cultura individuală şi cultura socială. Această opoziţie stă la baza tuturor celorlalte divergenţe ale opiniei pedagogice. [...] Care este atunci problema ? Este tocmai aceea de a ne debarasa de ideea greşită că există o prăpastie între modalitatea (înţeleasă ca deosebire de grad) ce pune accent pe experienţa copilului şi cea care acordă un rol precumpănitor diverselor forme de discipline ce alcătuiesc planul de învăţământ... Să abandonăm noţiunea de *obiect de studiu* ca fiind ceva fix şi gata elaborat în sine, desprinsă de experienţa copilului ; să încetăm să privim experienţa copilului drept ceva solid şi fixat ; să o privim drept ceva fluent, embrionar, vital ; în acest caz ne vom da seama că copilul şi curriculumul sunt numai două limite care definesc un singur proces. [...] Fiecare studiu sau obiect are deci două aspecte : unul pentru savant ca savant ; celălalt pentru profesor ca profesor. Aceste două aspecte nu sunt în nici un sens opuse sau în conflict. Dar nici nu sunt de-a dreptul identice. [...] Profesorul se preocupă de obiectul de învăţământ al unei ştiinţe *ca reprezentând o etapă şi o fază dată a experienţei* (n.n., elevului) [...]. El nu se ocupă de obiectul ca atare, ci de obiectul înţeles ca un factor legat de o experienţă totală şi în creştere. Astfel, conceperea obiectului înseamnă psihologizarea lui." (Dewey, 1977 [1902], pp. 67-79).

Întregul studiu sugerează includerea în sfera conceptului de *curriculum*, alături de informaţie, şi a demersului didactic de transpunere, organizare şi asimilare a informaţiei, în vederea formării de cunoştinţe, capacităţi şi sisteme de raportare la realităţile externe şi interne ale copilului.

II.2.5. *Curriculumul ca experienţă multidimensională de învăţare*

Această linie de gândire a evoluat, devenind în preajma primului război mondial destul de populară printre educatori, în special printre cei ce reprezentau avangarda reformei educaţiei. Pe acest teren a apărut cartea *The Curriculum*, a pedagogului american Franklin Bobbitt, în care se apreciază, în mod explicit, că înţelesul tradiţional al termenului este prea restrictiv. Totodată, această carte este considerată primul text ce a deschis seria controverselor legate de accepţiunile termenului *curriculum*.

Bobbitt extinde aria semantică a conceptului la întreaga experienţă de învăţare a copilului, dobândită atât în şcoală, în contexte formale, cât şi în afara şcolii, prin activităţi de tip nonformal sau extraşcolar, planificate şi aplicate de şcoală. Autorul lansează celebra pereche de definiţii ale curriculumului :

1. întreaga gamă de experienţe directe şi indirecte, constând în desfăşurarea (dezvoltarea) abilităţilor individului ;
2. seriile de experienţe de instruire sistematic planificate în şcoală pentru a completa şi perfecţiona dezvoltarea individului (Bobbitt, 1918, p. 43).

G. de Landsheere (1979) afirmă că F. Bobbitt pare a fi primul autor care a propus „o metodă formalizată pentru a formula obiective. El studiază mai întâi pregătirea pentru viaţa adultă ca scop general al educaţiei. Şi atunci propune să se analizeze diferitele activităţi sociale, civice, religioase, sanitare etc. Rezultatele elevilor, mai ales erorile pe care le săvârşesc aceştia, trebuie şi ele analizate pentru a putea şti asupra căror probleme trebuie să insiste învăţământul" (p. 11).

După 31 de ani, punctele de vedere exprimate de Bobbitt sunt reluate şi redefinite de un alt pedagog american, R.W. Tyler. Cartea sa, numită „biblia curriculumului", reuneşte prelegerile susţinute în cadrul unui curs predat la Universitatea din Chicago între anii '30 şi '40. În doar 128 de pagini, Tyler şi-a propus să răspundă succint la patru întrebări fundamentale, care reprezintă de altfel şi titlurile capitolelor :

1. Ce obiective trebuie să realizeze şcoala ?
2. Ce experienţe educaţionale trebuie să fie oferite pentru a atinge aceste obiective ?
3. Cum trebuie să fie organizate aceste experienţe ?
4. Cum putem afla dacă aceste obiective au fost atinse ?

Un alt nume de referinţă în istoria constituirii teoriei curriculumului este Joseph J. Schwab, fost profesor la Universitatea din Chicago. Raportându-se permanent la Bobbitt şi Tyler, el a abordat problematica curriculumului din perspectiva implementării lui în practica cotidiană a şcolii. Totodată, Schwab a analizat problema rolului specialistului în curriculum şi a concluzionat că acesta trebuie să se manifeste în formarea educatorilor ca proiectanţi şi optimizatori ai curriculumului (la scara demersurilor instituţionale).

Transferul problematicii teoretice a curriculumului în acţional constă, în esenţă, într-un proces de deliberare. Deliberarea „ca metodă" este concepută de Schwab ca un proces care are drept scop elaborarea de decizii pentru adaptarea/revizuirea continuă a curriculumului. Un astfel de proces implică, în viziunea autorului, activitatea în echipă. Fiecare echipă ar trebui să cuprindă 8-10 membri : 4-6 educatori practicieni din şcoală, directorul şcolii, un membru al consiliului de conducere al şcolii, 1-2 elevi. În plus, echipa ar trebui să se consulte din când în când cu universitari, specialişti în curriculum şi cu specialişti în diverse domenii de studiu, reprezentate în ariile curriculare (în calitate de experţi în subiectele propuse spre studiu în şcoală), precum şi cu sociologi şi psihologi (în calitate de consultaţi pentru probleme „nonintelective" sau care nu ţin în mod direct de conţinuturile curriculare). Principalul rol al specialiştilor în curriculum, care activează în sfera academică, este acela de a-i forma şi a-i sprijini pe educatorii practicieni în demersurile lor de a revizui curriculumul. De ce trebuie acesta revizuit? Pentru că, spune Schwab, orice „domeniu al activităţilor intelectuale sistematice se desfăşoară după ritmuri specifice care implică şi crize". Drept urmare, curriculumul este întotdeauna perfectibil, iar cei implicaţi continuu în revizuirea lui sunt educatorii, de la toate nivelurile de activitate didactică efectivă.

Linia marcată de aceşti autori americani clasici ai teoriei curriculare a fost continuată de alţi cercetători, în special din Europa şi SUA, impunându-se astăzi întregii comunităţi ştiinţifice ca o concepţie modernă şi inovatoare asupra conceptului de *curriculum*, cu implicaţii importante în proiectarea procesului de învăţământ în ansamblul său.

III. Curriculumul ca domeniu al politicii educaţionale în organizaţii internaţionale

Germenii ideatici ai unei organizaţii universale a educaţiei şi a culturii se regăsesc încă din 1921, după primul război mondial, într-o rezoluţie a Adunării Ligii Naţiunilor de la Geneva, în care se propunea înfiinţarea unei comisii pentru a studia problema cooperării intelectuale internaţionale. Se afirma astfel credinţa că educaţia şi cultura pot nu numai să accelereze dezvoltarea ţărilor, ci şi să contribuie la dezamorsarea conflictelor, care degeneraseră în prima conflagraţie mondială. Această comisie avea să se constituie în ianuarie 1922, sub numele de *International Commission of Intellectual Cooperation* (CICI), şi l-a avut ca preşedinte între anii 1922 şi 1925 pe filosoful francez Henri Bergson. În 1925 a luat fiinţă, tot la Geneva, Biroul Internaţional al Educaţiei (BIE), avându-l director pe psihopedagogul elveţian Jean Piaget (vezi Văideanu, 1996).

În noua configuraţie geopolitică a lumii de după cel de-al doilea război mondial, înfiinţarea organismelor internaţionale ONU (1945), Consiliul Europei (1949), UNESCO (1945) a permis amplificarea şi multiplicarea abordărilor fenomenului educaţional la scară planetară şi continentală.

Organismele internaţionale au fost concepute ca scenă a negocierilor şi a identificării de soluţii constructive pentru marile probleme ale lumii. Pe această scenă, educaţia urma să joace un rol principal de-a lungul întregului mileniu. Atribuţiile acestor organisme în domeniul educaţiei pot fi apreciate din mai multe perspective. Ne interesează, cu precădere, rolul lor de propagator al conceptelor şi teoriilor curriculare. Prin intermediul

acestor organisme, care organizează reuniuni tematice cu o participare internaţională amplă, ideile despre educaţie depăşesc graniţele comunităţii academice (locale, naţionale, regionale sau internaţionale) şi sunt difuzate în câmpurile politicii şi practicii educaţionale din întreaga lume.

Într-un grupaj de studii pentru UNESCO (United Nations Educational, Scientifical and Cultural Organization), elaborat sub semnăturile experţilor L. D'Hainaut (coord.), D. Lawton, R. Ochs, D.E. Super, G. Văideanu, A. Yeroda şi alţii, care a apărut sub titlul *Programmes d'études et éducation permanente*, în colecţia „L'Éducation en devenir", UNESCO, la Paris, în 1979 (lucrare publicată şi în limba română, în 1981), sunt prezentate mai multe consideraţii asupra semnificaţiei termenului *curriculum*. Totodată, studiile reunite exprimă interesul crescând manifestat de statele membre UNESCO, în problematica curriculumului şi a teoriei reformei curriculare. Aşa cum se arată şi în prefaţă, structura lucrării a fost concepută în comun de secretariatul UNESCO şi profesorul belgian L. D'Hainaut, iar autorii contribuţiilor s-au referit, cu precădere, la documentele elaborate cu ocazia reuniunilor organizate în ultimii ani de către UNESCO în materie de curriculum.

Capitolul „Liniile de forţă ale elaborării unui curriculum", pp. 83-107, menţionează câteva definiţii ale termenului, în accepţiunea sa cea mai largă luată în considerare la vremea publicării cărţii. În definiţia dată la Seminarul UNESCO de la Hamburg, 9-13 decembrie 1974, curriculumul se identifică cu întreaga activitate didactică de tip formal şi nonformal: „curriculumul conţine orice activitate educativă, elaborată de şcoală şi dirijată spre un scop, care are loc în instituţia însăşi sau în afara ei" (H.W.R. Hawes, 1975).

O altă definiţie citată de specialistul peruan J.C. Fajardo (1976) contextualizează curriculumul ca experienţă de învăţare a educatului în societate în ansamblu, dar precizează rolul şcolii în coordonarea acestei experienţe: „Un ansamblu de experienţe pe care educaţii le dobândesc participând la acţiuni *prescrise de sistem, prevăzute şi produse în cooperare cu comunitatea educativă* (s.n.) pentru a contribui la dezvoltarea personală şi socială dintr-un moment istoric" (p. 6).

Sintetizând definiţiile întâlnite în diferite documente UNESCO, D'Hainaut constată: „Conceptul de *curriculum* este legat de ideea unei acţiuni educative conştiente şi organizate, dar nu în mod necesar formală. El nu implică de fel faptul impunerii conţinutului educaţiei celui care o primeşte şi se poate foarte bine concepe că se oferă celui care vrea să înveţe o mare varietate de scopuri, indicându-i-se căile pentru a le realiza şi mijloacele prin care să-şi dea seama dacă le-a atins" (p. 84).

Din perspectiva întregii istorii a extinderii ariei semantice a termenului, remarcăm că viziunea experţilor UNESCO extinde, în mod clar, graniţa şcolară a curriculumului. Prin raportare la educaţia permanentă, autorii legitimează şi un curriculum al parcursului educaţional extraşcolar şi postşcolar. Mai mult, autorii adoptă o atitudine liberală faţă de curriculum. Acesta nu este interpretat ca o impunere a anumitor experienţe de învăţare, axate pe conţinuturi unice. Sunt luate în discuţie şi recomandate ofertele multiple de trasee curriculare, în conformitate cu opţiunile şi posibilităţile aptitudinale ale educaţilor. Într-o asemenea abordare, însuşi planul de învăţământ se recomandă a fi o construcţie flexibilă, permisivă adaptării la condiţiile instituţiilor şcolare şi deschisă continuu perfectărilor.

Temă de reflecţie
Configuraţi, într-o schemă de memorare proprie, principalele momente de extindere a ariei semantice a termenului *curriculum*.
Asociaţi aceste momente cu etapele de evoluţie a ştiinţelor educaţiei.
Care este importanţa acestor evoluţii semantice ale termenului *curriculum* asupra proiectării lecţiei ?

IV. Definiţii operaţionale

1. Definiţia curriculumului în documentele Consiliului Naţional al Curriculumului din România (acum, Centrul Naţional de Curriculum şi Evaluare) : „ansamblul actelor reglatoare, normative şi de altă natură care consemnează elementele «ciclului curricular» (*plan de învăţământ, programe*)" (MEN, Consiliul Naţional al Curriculumului, 10 noiembrie 1997).
2. În acest studiu, vom folosi termenul *curriculum* (instituţionalizat în şcoală) cu sensul de *experienţă de învăţare*, care se desfăşoară nu doar în cadrul programului şcolar zilnic, ci şi în afara lui, prin activităţi educaţionale de tip nonformal.

Curriculumul are următoarele componente (după Husen, Postlethwaite, 1985, 1994, p. 1147) :
- un sistem de consideraţii teoretice asupra educatului şi a societăţii ;
- finalităţi şi obiective ;
- conţinuturi sau subiecte de studiu selecţionate şi organizate cu scopuri didactice ;
- metodologii de predare-învăţare ;
- metodologii de evaluare a performanţelor şcolare.

Sinteză. Există o mare varietate de definiţii şi accepţiuni ale termenului *curriculum*. În literatură, definiţiile variază uneori de la un autor la altul. Tocmai de aceea se impune obligativitatea precizării definiţiei de lucru adoptate în fiecare demers curricular, teoretic sau acţional.

Conceptul de *curriculum* este vehiculat în mod curent cu două accepţiuni fundamentale : accepţiunea restrânsă – conţinuturi ale învăţământului ; accepţiunea extinsă – întreaga experienţă de învăţare pe care o trăieşte un educat (elev/student/adult) în diferite instituţii educaţionale sau în câmpul educaţiei nonformale.

Conceptul de *curriculum* este supus, în continuare, procesului de extindere, precizare, nuanţare etc. a ariei sale semantice, ca formă de reflectare a evoluţiilor din câmpul cercetării şi al practicii.

V. Teorii/modele ale curriculumului. Relevanța unor modele contemporane (constructivismul, cognitivismul, curriculumul diferențiat, curriculumul personalizat)

V.1. Tradiţii ale cunoaşterii

Marile tradiţii ale educaţiei şi, implicit, ale cunoaşterii au fost îndelung dezbătute în universităţi şi academii. Modalităţile de abordare au fost, de obicei, fie metafizice şi epistemologice, fie pedagogice. Profesorul american Francis Schrag de la Universitatea Wisconsin, Madison, se regăseşte printre pedagogii care au abordat această incitantă temă. Viziunea sa asupra constituirii şi evoluţiei tradiţiilor de cunoaştere este originală din cel puţin două motive: identifică şi delimitează cinci direcţii de dezvoltare a cunoaşterii umane în câmp educaţional; apreciază în ce măsură şcoala contemporană este influenţată de fiecare dintre aceste cinci tradiţii.

V.1.1. *Tradiţia uceniciei*

Ucenicia este strategia universală şi cu siguranţă cea mai veche de a organiza şi de a transmite cunoştinţe ca proces cu finalitate educaţională. Încă din societăţile cele mai simple şi până acum, copiii au învăţat să vâneze, să prepare mâncarea sau să repare maşini, asistând, ajutând şi apoi imitându-i pe adulţii cunoscători. Totuşi, instituirea educaţiei prin ucenicie ca activitate sistematică, ce conduce la realizarea unor produse materiale finite, este asociată de-abia cu Evul Mediu occidental, odată cu înfiinţarea breslelor şi ghildelor meşteşugăreşti. În SUA, această tradiţie apare în secolul al XIX-lea, în perioada colonială. Ca modalitate de abordare coerentă a procesului de învăţare, ucenicia este încă larg răspândită în Europa contemporană, în special în unităţile industriale, fiind susţinută cel mai adesea de stat. Şi astăzi, ucenicia este considerată a fi modalitatea principală de transmitere a unui *know-how* (*savoir faire*) particularizat în domenii extrem de diversificate. Specificul uceniciei ca mod de instruire şi de educare constă în identificarea cunoaşterii cu abilitatea de „a şti să faci".

V.1.2. *Tradiţia filosofică*

Cea de-a doua tradiţie a cunoaşterii delimitată de F. Schrag emerge din practica educaţională a Atenei antice, iniţiată de Socrate şi Platon. Autorul american subliniază ideea că dialogurile descrise de Platon reprezintă în egală măsură un demers pedagogic şi o investigaţie filosofică. Şcoala în tradiţia filosofică îşi are locul iniţial în *agora*, unde grupuri mici de bărbaţi (femeile fiind excluse de la dezbaterile filosofice în cetatea democraţiei antice) se întâlneau pentru a se angaja în jocul spiritului.

V.1.3. *Tradiţia retorică*

Această tradiţie îşi are originea în secolul al IV-lea î.e.n., tot în matca democraţiei europene, Atena, având-o ca fondator recunoscut pe Isocrate. Unii istorici ai pedagogiei

(vezi Marrou, 1964) îl consideră pe Isocrate, şi nu pe Platon, marele învăţător al lumilor greacă şi romană. Scopurile educaţiei în spiritul tradiţiei retorice erau acelea de a forma viitorii conducători ai societăţii, instrumentalizându-i cu forţa de persuadare ce deriva din demonstrarea combinată a elocvenţei şi a virtuţii.

Tradiţia a fost reprezentată în civilizaţia romană de Cicero şi Quintilian, care au racordat discursul retoric la pledoaria specifică câmpului legislativ, iar, în epoca Renaşterii, de Erasmus din Rotterdam, care a completat oratoria cu exprimarea elegantă în scris, indispensabilă funcţionarului, diplomatului sau liderului din înaltele cancelarii şi curţi ale vremii.

V.1.4. *Tradiţia ştiinţifică*

Această tradiţie educaţională, ca modalitate a cunoaşterii axate pe ştiinţa experimentală, apare în secolul al XVI-lea, fiind un hibrid extras din tradiţia filosofică şi cea a uceniciei. Primii reprezentaţi au folosit demersul filosofic al cunoaşterii, dar s-au focalizat asupra lumii nonumane. Totodată, ei au preluat de la tradiţia uceniciei activitatea nemediată cu obiectele concrete. Din această inedită combinaţie investigativă a rezultat o nouă cale a descoperirii adevărului : experimentul ştiinţific.

V.1.5. *Tradiţia psihoterapeutică*

Această tradiţie este relativ recentă, având doar un secol de existenţă, şi nu s-a impus în mod evident în praxisul şcolar şi universitar. Tocmai de aceea, Schrag îi acordă un spaţiu redus în analiza sa. Desigur, a interpreta relaţia didactică elev-profesor ca relaţie psihoterapeutică de tipul pacient-psihoterapeut este o exagerare. Elevul nu este fatalmente pacient, iar profesorul are alte competenţe decât psihoterapeutul. Credem totuşi că interpretarea relaţiei didactice elev-profesor sau discipol-maestru ca modalitate de cooperare de tipul consilierii pedagogice, psihopedagogice şi, *in extremis*, prin cooptarea specialistului psihoterapeut şi conlucrarea cu el, ca modalitate de intervenţie psihoterapeutică este utilă. În viitor, marcat de exigenţele, dar şi de şansele educaţiei permanente şi remodelat de răspândirea noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale, rolul profesorului se apropie din ce în ce mai mult de rolul consilierului în materia *cunoaştere*.

Temă de reflecţie

Imaginaţi-vă câte o lecţie la disciplina pe care o predaţi proiectată în fiecare tradiţie a cunoaşterii. Apreciaţi avantajele didactice pe care le-aţi putea genera.

V.2. Modelele clasice de curriculum european

Numite şi „modele" ale curriculumului, *esenţialismul*, *enciclopedismul*, *politehnismul* şi *pragmatismul* reprezintă teoriile curriculare cele mai larg recunoscute. Doi specialişti englezi în pedagogie comparată, Brian Holmes, *Profesor Emeritus* la Universitatea din Londra, şi Martin McLean, lector în cadrul Institutului de Educaţie al aceleiaşi universităţi, au publicat în 1988 cartea *The Curriculum. A Comparative Perspective*, în care

susţin ipoteza că toate aceste patru modele îşi au originea în Europa, fiind aşadar teoriile clasice ale curriculumului european.

V.2.1. *Esenţialismul*

Acest model de curriculum decurge din modelul politic elitist elaborat de Platon (1986) în *Politeia* şi se prelungeşte, dezvoltându-şi componentele, în sistemul educaţional medieval occidental, al cărui curriculum este axat pe cele *şapte arte liberale* (quatrivium : muzică, astronomie, geometrie şi aritmetică; trivium: gramatică, retorică, logică), precum şi curricula Bisericii Romano-Catolice. Într-o posibilă paralelă a acestor modele curriculare cu tradiţiile cunoaşterii analizate mai sus, putem asocia (dar nu asimila) esenţialismul cu tradiţia filosofică.

În interpretarea dată de profesorul Holmes celebrului text platonician, *Politeia*, caracteristica esenţială a serviciului public cerut de stat educatorilor este de natură politică. Scopul educaţiei este acela de a susţine o societate dreaptă, a cărei trăsătură fundamentală este stabilitatea. Conducerea în societate trebuie exercitată de regii-filosofi (paznicii), în timp ce apărarea statului şi prosperitatea sa economică trebuie să fie asigurate de ceilalţi cetăţeni, subordonaţi. Schimbarea socială şi politică este în antiteză cu o bună guvernare. Modelul politic elitist este justificat prin teoria diferenţelor interindividuale, ce evidenţiază decalajele aptitudinale dintre oameni.

Convingerea lui Platon asupra diferenţelor inerente dintre oameni stă la baza construcţiei sale ideatice a sistemelor politice autoritar-elitiste şi a sistemelor de educaţie selective. Detalierea educaţiei pentru paznicii-filosofi ai cetăţii, care ocupă locul central în descrierea platoniciană a sistemului educaţional ideal, a influenţat decisiv şi pentru multe secole concepţiile asupra curriculumului european. Astfel, raportul dintre ştiinţele aplicative şi cultura umanistă, ca dominante ale conţinuturilor educaţiei destinate grupurilor conducătoare în societate, a balansat aproape tot timpul, cu influenţe semnificative şi în prezent, în favoarea celei din urmă. Curriculum esenţialist constă într-un set de subiecte de studiu selecţionate cu atenţie şi organizate logic şi coerent. Asimilate în ordinea complexităţii crescânde, aceste subiecte instrumentează educaţii cu deprinderile intelectuale şi cu calităţi morale virtuale, reclamate de rolurile de conducere societală.

V.2.2. *Enciclopedismul*

Artizanul acestui model este pedagogul ceh Comenius, a cărui monumentală operă avea să confere secolului al XVII-lea atributul didacticii („secolul didacticii"). Premisa majoră a enciclopedismului este includerea în conţinuturile învăţământului a întregii cunoaşteri umane. Curriculumul comprehensiv viza, de asemenea, valorile morale, economice şi politice, istoria lumii, elemente de astronomie, fizică, geografie, arte şi meşteşuguri.

Acest curriculum, radical diferit de esenţialism, şi-a găsit forma de exercitare deplină la sfârşitul secolului al XVIII-lea. Pe acest fond ideologic s-a dezvoltat teoria egalitaristă împărtăşită de Condorcet (1743-1794), conform căreia toţi oamenii sunt capabili să gândească şi să acceadă la conştiinţa morală, situaţie care condamnă diviziunea socială în conducători şi conduşi.

V.2.3. *Politehnismul*

Acest model este asociat cu enciclopedismul în varianta sovietică exprimată de Lenin: curricula şcolare trebuie să includă toată experienţa socioeconomică şi istorică a omenirii. Teoria curriculumului politehnist diferă de enciclopedismul francez, în viziunea lui Holmes, prin ideile asimilate din comentariile lui Karl Marx asupra „şcolii-fabrică", înfiinţate de Robert Owen în Lanarkshire, Scoţia, în secolul al XIX-lea.

Teza principală a acestui model curricular este interpretarea deliberată a conţinuturilor educaţionale prin prisma activităţii productive şi a eliminării clasei capitaliste. Sarcina politică a acestui curriculum, în interpretarea lui Holmes, era aceea de a distruge conştiinţa eredităţii capitaliste a muncitorilor, fapt posibil doar prin eliberarea acestora din structurile de exploatare a patronilor. Învăţarea şi întregul proces pedagogic aferent se întemeiau pe teoria psihologică de sorginte fiziologic-materialistă, esenţializată de Marx, după care comportamentul indivizilor este condiţionat de factori biologici şi stimuli externi, iar conştiinţa se dezvoltă prin acumularea experienţei umane considerate ca un nesfârşit şir de conflicte între clasele sociale. Neexistând alte raţiuni intrinseci actului paideutic, toţi copiii, indiferent de capacităţi, sunt obligaţi să parcurgă acelaşi curriculum extrem de extins, de inspiraţie enciclopedică.

V.2.4. *Pragmatismul*

Model curricular prin excelenţă american, pragmatismul se revendică de la John Dewey, dar şi de la Herbert Spencer, care, în cartea sa *Education* îşi punea întrebarea: „Ce cunoaştere este cea mai folositoare?" şi răspundea: acea cunoaştere care îi instrumentează pe educaţi să facă faţă problemelor şi să rezolve situaţiile dificile pe care le vor întâlni în viitor, ca adulţi ce trăiesc într-o societate democratică. Dintre aceste probleme, cele în jurul cărora se putea contura un core curriculum erau, în concepţia lui Spencer, sănătatea, asigurarea mijloacelor de existenţă, viaţa de familie, participarea civică, timpul liber, responsabilitatea morală.

Temă de reflecţie

Comparaţi aceste modele curriculare. Care sunt principalele asemănări şi deosebiri dintre ele?

V.3. Teorii ale curriculumului ca dezvoltare a proceselor cognitive

În această interpretare, curriculumul se referă în mod prioritar la tratarea operaţiilor intelectuale şi doar în mod secundar şi ocazional la conţinuturile educaţionale. Problema centrală a curriculumului este formarea şi dezvoltarea proceselor intelectuale în sine. Finalitatea demersului curricular este generarea unui set de disponibilităţi cognitive, cu aplicaţii în învăţare în general. Nu interesează procesul de învăţare a ceva anume. *Ce se învaţă* este secundar faţă de *cum se învaţă*, cum se formează deprinderile şi aptitudinile de învăţare. Astfel, conţinutul disciplinelor geografie, istorie sau biologie este considerat mai puţin important în proiectarea curriculumului decât construirea situaţiilor de dezvoltare

a abilităţilor de corelare, deducţie, generalizare sau analiză. Această interpretare este reprezentată în culegerea de studii menţionată, de Carl Bereiter, profesor de psihologie experimentală la Ontario Institute for Studies in Education, şi de Richard W. Burns şi Gary D. Brooks, profesori de pedagogie la Universitatea din Texas.

Coordonatorii culegerii opinează în studiul introductiv la lucrare, „Cinci concepţii despre curriculum : rădăcini şi implicaţii pentru proiectarea curriculară", că, din punct de vedere istoric, „această orientare îşi are rădăcinile în tradiţia facultăţilor de psihologie de la sfârşitul secolului al XIX-lea, care afirmă că esenţială pentru procesul de învăţare este dezvoltarea muşchilor minţii şi că evoluţia diferitelor facultăţi mintale va instrumentaliza individul pentru învăţarea oricăror conţinuturi" (p. 5). Direcţia de cercetare a dezvoltării abilităţilor intelectuale generale a evoluat în mod deosebit în secolul nostru, concentrând atenţia unei întregi comunităţi ştiinţifice din întreaga lume şi conturând un domeniu specific de studiu, recunoscut astăzi sub numele de psihologia dezvoltării.

De exemplu, sub influenţa lucrărilor lui Jerome Bruner şi Robert Gagné, s-a constituit în SUA American Association for the Advancement of Science, specializată în analiza proceselor cognitive. Este semnificativ pentru înţelegerea acestei interpretări curriculare că respectiva analiză era în egală măsură arondată atât psihologiei, cât şi pedagogiei. În cadrul asociaţiei, domeniul de cercetare al proceselor cognitive era denumit „ştiinţa curriculumului".

Cercetarea curriculară în calitate de cercetare a dezvoltării proceselor cognitive se subordonează teoriilor curriculare centrate pe copil. Caracteristica tuturor acestor teorii este focalizarea pe procesul de învăţare a elevului. Contextul social larg în care acest proces are loc nu este foarte important pentru analişti. Procesul de învăţare trebuie construit astfel încât să-i ofere absolventului autonomia intelectuală, ca premisă a selecţiilor şi abordărilor pe care acesta le va face singur, dincolo de câmpul de monitorizare şcolară. Pentru reprezentanţii acestei orientări, curriculumul are ca principală misiune să dezvolte abilităţi cognitive, transferabile la o largă varietate de situaţii din afara şcolii. Relaţia interactivă dintre cel ce învaţă şi materialul de învăţat reprezintă domeniul fundamental al cercetării „ştiinţei curriculumului". În viziunea lui Carl Bereiter, în acest context interpretativ, însuşi sensul semantic al educaţiei este redefinit : distincţia herbartiană dintre educaţie şi instrucţie se estompează, educaţia devenind o „dinamică a învăţării". Educaţia este abordată ca un „mecanism imparţial de optimizare". Prin el se formează abilităţile intelectuale ca o instrumentalizare a individului cu mijloacele necesare adaptării şi participării sale la situaţii viitoare.

V.3.1. *Constructivismul*

Constructivismul este o teorie a cunoaşterii cu rădăcini în filosofie, psihologie şi cibernetică. În viziune constructivistă, învăţarea poate fi definită, în mod simplu, ca un proces de aplicare a modelelor noastre mintale în vederea înţelegerii sau a familiarizării noilor experienţe (J. Brooks, M. Brooks, *The Case of Constructivist Classrooms*).

Principiile de bază :

- cunoaşterea reprezintă un proces activ de construcţie din partea subiectului cunoscător ;
- funcţia cogniţiei este adaptativă ; cogniţia serveşte organizării lumii experienţiale, şi nu descoperirii realităţii ontologice (E. von Glasersfeld, *Handbook of Curriculum Research*).

Învăţarea reprezintă un proces de investigare a înţelesurilor. De aceea, ea trebuie să înceapă de la acele experienţe pe care elevii sunt deosebit de interesaţi să le cunoască şi să le descifreze sensul (a construi înţelesuri). Comprehensiunea presupune asimilarea atât a întregului, cât şi a părţilor. Părţile trebuie înţelese în contextul întregului. De aceea, procesul de învăţare se focalizează pe conceptele primare, originare, şi nu pe fapte izolate, parţiale.

Din perspectivă pedagogică, constructivismul pune un accent deosebit pe necesitatea reconstruirii demersurilor de comprehensiune în cheia modelelor mintale ale elevilor. Pentru a face o predare de calitate, profesorul trebuie să înţeleagă modelele mintale pe care elevii le aplică atunci când încearcă să înţeleagă realitate, precum şi asumpţiile pe care le fac în vederea susţinerii acestor modele. Scopul intrinsec al învăţării din perspectiva elevului este acela de a construi propriile înţelesuri, şi nicidecum acela de a memora răspunsurile adevărate formulate de altcineva sau de a-şi atribui înţelesurile altora. Singura cale pertinentă de a evalua performanţele de învăţare ale elevului este aceea de a integra procesul de evaluare continuă în procesul de învăţare, furnizând permanent elevului informaţii asupra calităţii propriei învăţări. Constructivismul optează pentru înlocuirea unui curriculum standard oferit tuturor elevilor cu un curriculum adaptat priorităţilor elevilor şi focalizat pe implicarea acestora în rezolvarea de probleme. În viziune constructivistă, în procesul de predare, profesorii se centrează pe evidenţierea conexiunilor dintre fapte şi pe fixarea noilor elemente de înţelegere la elevi. Astfel, profesorii îşi construiesc strategiile de predare în funcţie de răspunsurile elevilor; încurajează elevii să analizeze, să interpreteze şi să anticipeze informaţiile; recurg de cele mai multe ori la întrebări cu răspunsuri multiple şi promovează dialogul dintre elevi. Evaluarea rezultatelor şcolare devine o parte a procesului de învăţare prin antrenarea elevului în aprecierea propriului progres.

Temă de reflecţie

Care sunt principalele schimbări, într-o paradigmă constructivistă, pe care credeţi că trebuie să le operaţi în proiectarea lecţiilor dumneavoastră?

V.3.2. *Teoria inteligenţelor multiple*

Autorul acestei teorii, H. Gardner (1983, 1993, 1999), apreciază că cea mai importantă contribuţie a modelului său constă în noua interpretare filosofică pe care o avansează în evaluarea/măsurarea inteligenţei. În esenţă, noua strategie de evaluare face distincţia dintre *inteligenţele individual-specifice conferite prin structura neurofiziologică*, *inteligenţele specifice domeniilor de expresie a excelenţei* şi *inteligenţele specifice câmpurilor de manifestare socială a excelenţei*. Prima categorie poate fi analizată în termeni de neurobiologie, a doua categorie reflectă nivelurile de competenţă atinse în discipline, meşteşuguri, sporturi, arte etc., specifice culturii în care s-a născut sau care l-a asimilat pe individ, iar a treia categorie reprezintă un construct sociologic, incluzând instituţii, mecanisme de promovare, grupuri sociale care implică judecăţi asupra valorii performanţei individuale. Deşi toate aceste trei categorii de inteligenţe interferează, ar fi o greşeală, în opinia autorului, să le confundăm (Creţu, 1997).

Pe această bază conceptuală şi metodologică, Gardner discriminează şi analizează următoarele inteligenţe multiple: inteligenţa lingvistică, inteligenţa logico-matematică, inteligenţa spaţială, inteligenţa chinestezică, inteligenţele inter- şi intrapersonale şi, mai recent identificate, inteligenţa naturistă şi inteligenţa existenţială.

Modelul inteligenţelor multiple a fost continuu dezvoltat, integrând rezultate recente ale cercetărilor fundamentale şi aplicative şi răspunzând prin remodelare sau revenire explicativă şi argumentativă la criticile şi sugestiile exegezei.

Această teorie are deja un impact semnificativ în practica şcolară din numeroase ţări. Tipul de inteligenţă este definit operaţional ca set de abilităţi ce-i permit individului să găsească şi să rezolve o mare diversitate de probleme.

Complementar cu stimularea inteligenţelor verbal-lingvistică şi logico-matematică (stimulate preponderent în procesul de învăţământ tradiţional), teoria IM recomandă proiectarea şi implementarea unui curriculum care să stimuleze, în echilibru, şi alte tipuri de inteligenţe (prin includerea conţinuturilor din arte, comunicare, educaţie fizică).

Teoria IM recomandă utilizarea metodelor şi procedeelor didactice de predare-învăţare şi de evaluare care să stimuleze toate tipurile de inteligenţă.

> **Temă de reflecţie**
> Proiectaţi secvenţe de lecţii cu scopul de a dezvolta/compensa anumite tipuri de inteligenţă.

VI. Tipuri de curriculum

Dacă definirea conceptului de *curriculum* continuă să provoace neînţelegeri, nu acelaşi lucru se poate afirma în legătură cu tipologia curriculară şi, respectiv, cu definirea fiecărui tip. Contribuţiile în acest domeniu sunt deosebit de importante nu numai pentru teoria curriculumului, ci şi pentru praxisul curricular. Delimitarea tipurilor de curriculum şi circumscrierea lor cât mai clară este utilă educatorului practician în înţelegerea multiplelor faţete ale experienţei de învăţare. Există mai multe clasificări ale tipurilor de curriculum. Aici, optăm pentru trei dintre ele, elaborate din perspective diferite: 1) teoria curriculară; 2) dezvoltarea curriculară; 3) documentele curriculare din România.

1. Tipuri de curriculum din perspectiva teoriei curriculumului:
   - *curriculumul general* (*core curriculum*), care conferă o bază de competenţe (cunoştinţe, abilităţi, comportamente, atitudini) obligatorii pentru toţi cursanţii dintr-un ciclu de şcolaritate. De regulă, şcoala generală sau obligatorie vehiculează un curriculum general în raport cu şcoala liceală superioară. Durata educaţiei generale variază în funcţie de sistemul naţional de învăţământ;
   - *curriculumul specializat*, care se focalizează pe îmbogăţirea şi aprofundarea competenţelor în domenii particulare de studiu;
   - *curriculumul subliminal* (*ascuns*, *nestudiat*, *nescris*, *nul*), care constă în experienţele de învăţare trăite în şcoală, fără a fi planificate explicit şi declarat. Acestea sunt purtătoarele unor mesaje ideologice, morale, spirituale subliminale.

Curriculumul ascuns (Apple, 1993) emerge, ca experienţă de învăţare, din mediul psihosocial şi cultural al clasei de elevi, al şcolii, al universităţii. Climatul de studiu, personalitatea profesorilor, relaţiile interpersonale, sistemul de recompensări şi sancţionări sunt elemente semnificative ale mediului instrucţional ce influenţează imaginea de sine, atitudinile faţă de alţii, sistemul propriu de valori etc. În mod special, evoluţiile în plan afectiv, atitudinal şi caracterial sunt influenţate de climatul nestructurat oficial al vieţii din instituţia educaţională;

- *curriculumul informal*, care derivă din ocaziile de învăţare oferite de câmpurile educaţionale exterioare acţiunii şcolii ca instituţie specializată în servicii de educaţie. Sursele frecvente ale acestui tip de curriculum sunt familia, strada, mass-media, muzeele, teatrele, cinematografele, instituţiile de cult religios etc.

2. Cea de-a doua clasificare este specifică mai mult dezvoltării curriculumului şi este preluată după Goodlad (1979), Walker (1990) şi Glatthorn (1990):
   - *curriculumul recomandat* de experţi drept cel mai bun la un moment dat. În viziunea autorului, curriculumul recomandat este util profesorilor ca un ghid general ce nu poate substitui misiunea profesorilor practicieni de adaptare a curriculumului la realităţile şcolii;
   - *curriculumul scris*, care are un caracter oficial şi este specific unei instituţii educaţionale concrete. Acest tip de curriculum este esenţial pentru aprecierea politicii educaţionale;
   - *curriculumul predat* reprezintă experienţa de învăţare oferită direct de educatori elevilor în activitatea didactică curentă;
   - *curriculumul testat* este experienţa de învăţare transpoziţionată în teste, probe de examinare şi alte instrumente de apreciere a progresului şcolar;
   - *curriculumul învăţat* semnifică ceea ce elevul achiziţionează de fapt, ca o rezultantă a acţiunii cumulate a celorlalte tipuri de curriculum; curriculumul asimilat sau interiorizat şi manifestat în termeni psihocomportamentali de către elev;
   - *curriculumul de suport* (*curriculumul ca resurse*) desemnează materialele curriculare adiţionale, precum culegeri de texte şi de exerciţii, probleme, software instrucţional etc.

3. Tipuri de curriculum în structura *Curriculumului Naţional* din România

Planul-cadru cuprinde două tipuri de curriculum: curriculumul-nucleu şi curriculumul la decizia şcolii (CDŞ).

Curriculumul-nucleu reprezintă trunchiul comun de experienţe de învăţare (65-75%) pentru elevii dintr-un ciclu de învăţământ. Oficial, el constituie unicul sistem de referinţă pentru toate tipurile de evaluare externă şcolii şi trebuie consemnat la nivelul standardelor naţionale de performanţă.

Curriculumul la decizia şcolii este o expresie a reformei curriculare din România, care permite flexibilizarea experienţelor de învăţare (25-35%) ale elevilor în acord cu nevoile lor diferenţiate şi chiar personalizate. CDŞ se compune, la rândul său, din trei *subtipuri* curriculare:

- *curriculumul-nucleu aprofundat* – aprofundarea, în sensul de repetare până la însuşirea, în acord cu standardele naţionale ale curriculumului-nucleu, a experienţelor de predare-învăţare-evaluare oferite de şcoală, pe tot parcursul plajei orare alocate în

planul de învăţământ, disciplinelor respective. Acest tip de curriculum se recomandă elevilor cu potenţiale medii şi submedii de învăţare şi/sau cu o motivaţie redusă pentru domeniile de studiu abordate;

- *curriculum extins* – şcoala urmează sugestiile din programele incluse în *Curriculumul Naţional*, pentru un segment suplimentar de 25-35% din competenţe. Se recomandă elevilor capabili de performanţe intelectuale şi care au o motivaţie deosebită pentru disciplinele respective. Cunoştinţele asimilate prin acest curriculum nu trebuie incluse în sistemul probelor de evaluare externă şi nici în cadrul probelor ce vor fi notate oficial în documentele şcolare curente. Evaluarea acestui tip de curriculum trebuie să fie continuă, de progres. Recunoaşterea meritelor elevilor antrenaţi în acest tip de curriculum vizează concursurile şcolare organizate la toate nivelurile de dificultate/ prestigiu, selecţiile elevilor în vederea admiterii acestora în forme exclusiviste, elitiste de formare;
- *curriculumul elaborat în şcoală* – vizează activităţi adaptate intereselor elevilor, posibilităţilor şi cerinţelor specifice ale şcolii şi comunităţii locale. De cele mai multe ori, acest tip de curriculum este introdus în planurile de învăţământ sub forma disciplinelor opţionale. El se poate adresa tuturor categoriilor aptitudinale de elevi. Diversitatea şi calitatea ofertelor de experienţe de învăţare din cadrul acestui tip curricular fac o diferenţă semnificativă de valoare între şcoli.

Teme de reflecţie

Ce semnifică *core curriculum* din învăţământul obligatoriu? Dar din învăţământul liceal?

Ce raporturi se instituie între tipurile de curriculum definite din perspectiva dezvoltării curriculare?

Căror categorii de elevi (delimitate prin nivelul capacităţilor intelectuale şi prin niveluri şi forme ale motivaţiei şcolare) recomandaţi CDŞ extins? Dar CDŞ aprofundat?

Care sunt avantajele CDŞ elaborat în şcoală?

Bibliografie

Beauchamp, G.A., [1968] 1981, *Curriculum Theory*, Wilmette, Illinois.

Beauchamp, G.A., 1972, „Basic Components of a Curriculum Theory", *Curriculum Theory Network*, 10, pp. 16-22.

Bobbitt, J.F., [1918] 1972, *The Curriculum*, Arno Press, New York.

Bobbitt, J.F., 1924, *How to make a curriculum*, Houghton Mifflin, Boston.

Bocoş, M., 2008, *Teoria curriculumului. Elemente conceptuale şi metodologice*, Casa cărţii de ştiinţă, Cluj-Napoca.

Brunner, J.S., 1960, *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Chiş, V., 2002, *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Cremin, L., 1976, *Curriculum making in the US*, Teachers College Record, 73/2.

Creţu, C., 1994, „Curriculum: perspective conceptuale, istorice şi vocaţionale", *Revista de pedagogie*, 3-4.

Creţu, C., 2000, *Teoria curriculumului*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Crişan, A., 1994, „Curriculum şi dezvoltare curriculară : un posibil parcurs strategic", *Revista de pedagogie*, 3-4.
De Landsheere, V. ; De Landsheere G., 1979, *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Derbolav, J., 1975, *Pädagogik und Politik*, Kohlhammer, Stuttgart.
Dewey, J., 1902, *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago.
D'Hainaut, L., 1981, *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Frey, K., 1971, *Theories des Curriculums*, Beltz, Weinheim.
Frey, K., 1980, „Curriculum-Lehtplan", în L. Roth (ed.), *Handlexikon zur Didaktik der Schulfacher. Ehrenwirth*, München, pp. 44-51.
Frey, K. ; Aregger, K., 1975, „Ein Model zur Integration von Theorie und Praxis in Curriculumprojekten : Das Generative Leitsystem", în H. Haft, U. Hameyer (ed.), *Curriculumplanung, Theorie und Praxis*, Kosel, München, pp. 133-156.
Foshay, A.W., 1969, „Curriculum", în R.I. Ebel (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, ediţia a IV-a, Macmillan, New York.
Fullan, M., 1982, *The Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, New York.
Glatthorn, A.A., 1987, *Curriculum renewal*, ASCD, Alexandria, VA.
Good, C.V., 1959, 1973, *Dictionary of Education*, ediţiile a II-a şi a III-a, McGraw-Hill, New York.
Goodlad, J.I., 1989, *Curriculum Inquiry : The Study of Curriculum Practice*, McGraw-Hill, New York.
Hamilton, D., 1989, *Towards a theory of schooling*, Falmer, Londra.
Hawes, H.W.R., 1975, „Éducation permanente, écoles et curricula dans les pays en voie de development", raportul seminarului de la Hamburg, 9-13 decembrie 1974, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hamburg.
Holmes, B. ; McLean, M., 1988, *The Curriculum. A Comparative Perspective*, The College of Perceptors, Londra.
Husen, T. ; Postlethwaite, N.T. (ed.), 1985, 1994, *The International Encyclopedia of Education*, vol. 2, 5, 8, ediţiile I şi a II-a, Pergamon Press.
Ionescu, M., 2007, *Instrucţie şi educaţie*, ediţia a III-a, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
Jackson, P.W., 1992, „Conceptions of curriculum and curriculum specialists", în P.W. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum*, Macmillan.
MEN – Consiliul Naţional al Curriculumului, 1997, Proiectul de reformă a învăţământului preuniversitar. Componenta Curriculum. Documentar pentru Seminarul de Management educaţional organizat de Phare VET.
MEN – Consiliul Naţional al Curriculumului ; Crişan, C. (coord.), 1998, *Curriculum naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă*, IŞE, Bucureşti.
Negreţ-Dobridor, I., 2001, „Teoria curriculumului", în I. Cerghit, I. Neacşu, I. Negreţ-Dobridor, I.O. Pânişoară (coord.), *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi.
Potolea, D., 2004, (coord.), *Fundamente ale pedagogiei*, Editura Polirom, Iaşi.
Rugg, H., 1926, „The school curriculum and the drama of American life", în G.M. Whiplle (ed.), *The Foundations and Techniques of Curriculum Construction*, Public School Comp., Bloogmington, IL.
Rugg, H., 1947, *Foundation for American education*, World Book Comp., Yonkers-on-Hudson, New York.
Schrag, F., 1992, „Conceptions of Knowledge", în Ph.W. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum : a project of the American Educational Research Association*, Macmillan Publ. Comp., pp. 268-301.
Schubert, W.H., 1986, *Curriculum : Perspective, paradigm and possibility*, Macmillan, New York.
Schwab, J.J., 1970, *The Practical : A Language for Curriculum*, National Educational Association, Washington DC.

Schwab, J.J., 1973, „The Practical: Translation into Curriculum", *School Review*, 81/4, pp. 501-522.
Schwab, J.J., 1978, *Science, Curriculum and Education: Selected Essays, Joseph J. Schwab*, editat de I. Westbury şi N.J. Wilkof, University of Chicago Press, Chicago.
Schwab, J.J., 1983, „The Practical: Something for Curriculum Professors to Do", *Curriculum Inquiry*, 13/3, pp. 239-265.
Taba, H., 1962, *Curriculum development: Theory and practice*, Harcourt, Brace and World, New York.
Tanner, D.; Tanner, L.N., 1975, *Curriculum development: Theory into practice*, Macmillan, New York.
Tyler, W., 1949, *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, Chicago.
Ungureanu, D., 1999, *Educaţie şi curriculum*, Editura Eurostampa, Timişoara.
Văideanu, G., 1996, *UNESCO-50. Educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Walker, D., 1990, *Fundamentals of curriculum*, Harcourt, Brace & Jovanovich Publishers, San Diego.
Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1990, Merriam-Webster Inc., Publishers, Springfield, MA.

B. Conținuturile educaționale

Scopul unității de curs :

- introducerea cadrelor didactice în problematica actuală a conținuturilor învățământului, într-o abordare curriculară.

Obiective operaționale :

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- sistematizeze problematica contemporană a conținuturilor învățământului ;
- definească conținuturile învățământului ;
- clasifice criteriile de selecție a conținuturilor învățământului ;
- conștientizeze diversitatea și dinamica surselor conținuturilor învățământului ;
- opereze cu noțiuni introductive ale teoriei și metodologiei organizării conținuturilor învățământului în modalități multiple (mono-, multi-/pluri-, interdisciplinaritatea ; modularizarea ; integrarea ; diferențierea și personalizarea).

I. Conceptualizarea conţinuturilor învăţământului

Conţinuturile învăţământului semnifică, într-o abordare simplificată, ceea ce se propune spre învăţare cursanţilor. Întrebarea perenă a pedagogiei clasice şi moderne, al cărei răspuns indică întotdeauna conţinuturile învăţării, este: „Ce merită mai mult să fie învăţat în şcoală?".

În didactica tradiţională, conţinuturile procesului de învăţământ se exprimau în general în *cunoştinţe* sau, altfel spus, se defineau prin fondul de valori preponderent informativ-cognitive ale învăţământului.

În pedagogia contemporană, aria semantică a conceptului de *conţinuturi instructiv-educative* se reconstituie prin valorificarea conceptului de *curriculum* şi prin definirea conţinuturilor ca o componentă distinctă a lui, aflată în relaţii de determinare cu celelalte componente ale sale (obiectivele educaţionale, principiile predării şi învăţării, metodologiile de predare-învăţare şi de evaluare, modalităţile de organizare a experienţelor de învăţare). Astfel, alături de cunoştinţe, sunt incluse în conţinuturile învăţământului şi *capacităţile cognitive*, *afective* şi *atitudinile* vizate prin experienţele de învăţare planificate de şcoală, în acord cu idealul şi cu finalităţile educaţionale. Se subliniază astfel nu numai funcţiile informative, ci şi cele formative ale conţinuturilor.

În studiul de faţă propunem următoarea definiţie de lucru a conţinuturilor educaţionale.

Conţinuturile curriculare reprezintă:

- un sistem de valori selecţionate din *cunoaşterea savantă*, din *practicile sociale* şi din *cultura şcolară sui generis*,
- acumulate de societate până la un moment de referinţă,
- care sunt transpuse didactic în termeni de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini
- şi sunt integrate în sistemul curriculumului preşcolar/şcolar/universitar/postuniversitar.

Lectură

Conceptualizarea conţinuturilor învăţământului reprezintă o temă majoră în cercetarea curriculară contemporană. Ea este abordată atât din *perspectivă teoretică* (selecţia şi organizarea conţinuturilor pe criterii şi cu metodologii pedagogice şi prin circumscrierea unui cadru referenţial valoric structurat – filosofic, ştiinţific, estetic, spiritual, politic, vocaţional etc.), cât şi din *perspectivă practică*, *concret-acţională*.

Dacă prima perspectivă vizează „cunoaşterea savantă", patrimoniul cultural al omenirii, perspectiva practică esenţializează „practicile sociale de referinţă" pentru cunoştinţele şi sistemul de *savoir faire* şcolar (Martinand, 1986), cum ar fi practicile comunicaţionale, ale sociabilităţii, practicile vocaţionale, cele tehnice, ştiinţifice, civice, politice etc. Aceste practici sunt însuşite preponderent prin învăţarea experimentală.

De asemenea, tot aici pot fi incluse şi *culturile şcolare în sine*.

În şcoală nu sunt vehiculate numai elementele culturii „preexistente", sedimentate în patrimoniul cultural al omenirii. Şcoala elaborează ea însăşi „configurări cognitive cu adevărat originale, care constituie într-un anumit fel modul unei culturi şcolare *sui generis*" (Forquin, 1997). Anumite conţinuturi sunt „creaţii relativ autonome ale şcolii, o alchimie complexă de producere, care ţine seama în proporţii variabile de vârstă, materii, filiere, de un ansamblu de constrângeri didactice sau convenienţe sociale" (Caspard, 1988, p. 4; vezi şi studiile de istorie a curriculumului francez scrise de Chevallard, 1985, şi Chervel, 1988). Din ultima perspectivă, devin relevante pentru analiza conţinutului curricular aspecte ca: opţiunile şi presiunile părinţilor, consideraţiile politice ale momentului, semnificaţiile sociale, tradiţiile şcolilor sau universităţilor şi chiar concepţiile şi preferinţele profesorilor practicieni.

II. Selecţia conţinuturilor

Conţinuturile proceselor instructiv-educative sunt selectate, prin metodologii pedagogice speciale, din întregul patrimoniu cultural al omenirii. Conţinuturile şcolii generale reprezintă, în proiecţie sintetică, ceea ce este considerat în sistemul respectiv de învăţământ ca fiind *ansamblul de valori esenţiale* pentru dezvoltarea personalităţii copilului în acord cu idealul educaţional şi cu finalităţile, scopurile şi obiectivele învăţământului obligatoriu. Conţinuturile nivelurilor superioare de şcolarizare vizează prespecializarea şi specializarea în vederea abordării, într-un orizont de timp viitor, a diferitelor domenii vocaţionale.

Conţinuturile învăţământului evoluează de-a lungul istoriei, iar selecţia lor este operată simultan pe trei categorii de considerente: teoretice, de politică educaţională şi considerente personale (la latitudinea profesorului).

Considerentele teoretice

- *Considerentele ştiinţifice ale disciplinelor* – accesul la informaţia ştiinţifică fundamentală, validată în decursul cunoaşterii şi practicii umane; concordanţa conţinuturilor procesului de învăţământ cu cele mai valoroase rezultate ale cercetării ştiinţifice; reconsiderarea conceptului de *cunoştinţe esenţiale* pentru formaţia intelectuală generală în condiţiile informatizării societăţii şi ale valenţelor crescânde ale educaţiei permanente; reflectarea logicii interne a dezvoltării ştiinţelor, a transformărilor metodologice şi structurale ce au loc în ştiinţa contemporană; surprinderea tendinţelor de diferenţiere prin specializare sau de integrare prin demersuri interdisciplinare ale unor ştiinţe; iniţializarea elevului în metodologia cunoaşterii ştiinţifice şi în limbajul ştiinţelor, cu prevalarea caracterului riguros şi coerent al acestora.
- *Considerentele de psihologia dezvoltării* – adaptarea conţinuturilor la stadiile de vârstă ontogenetică ale elevilor şi la caracteristicile lor psihocomportamentale individuale.
- *Considerentele de psihologia învăţării* – conţinuturile procesului de învăţământ sunt determinate şi de concepţia despre învăţare cu care se operează în şcoală. În acest sens, teoria constructivistă, precum şi teoriile mai recente (de pildă, a stilurilor de învăţare, a inteligenţelor multiple, a inteligenţei emoţionale etc.) au un impact semnificativ în şcoala contemporană.

• *Considerentele pedagogice* – asigurarea unităţii dintre conţinuturile învăţământului şi idealul, finalităţile, scopurile şi obiectivele educaţionale ale şcolii ; asigurarea unităţii şi continuităţii între cultura generală şi cea de specialitate, între formele de învăţământ obligatoriu şi cele de niveluri mai înalte ; respectarea criteriilor de economie, de calitate şi de eficienţă pedagogică în planificarea şi proiectarea conţinuturilor învăţământului în documentele şcolare (planul-cadru de învăţământ, programa-cadru, manualele alternative) ; accentuarea valenţelor formative ale învăţământului prin selecţia acelor cunoştinţe care dezvoltă cel mai mult capacităţile de cunoaştere şi de operaţionalizare în practică a achiziţiilor cognitive.

Considerentele de politică educaţională naţională

Curriculumul formal sau scris, obiectualizat în documente curriculare oficiale, reprezintă o formă de expresie a finalităţilor conturate la nivelurile macrostructurale ale deciziei politice. Aceste finalităţi sunt proiectate în toate arealele societalului. Pentru arealul educaţional, ele se reflectă în idealul, finalităţile şi obiectivele educaţionale (cadru şi de referinţă ; competenţe generale şi specifice) precizate în Legea învăţământului şi în documentele de politică naţională a curriculumului. Documentele reglatoare cu care această reformă îşi propune să opereze în România în această etapă sunt, în principal, planul de învăţământ, programele-cadru pe discipline de studiu sau pe arii curriculare şi standardele naţionale de performanţă şcolară.

Considerentele personale (la latitudinea profesorului)

Chiar şi în sistemele de învăţământ puternic centralizate, selecţia şi organizarea conţinuturilor procesului didactic depind, într-un anumit grad, de preferinţele profesorilor, de concepţia lor despre cultură, asumată la nivel pedagogic, de competenţele, de atitudinile, de stilul didactic al acestora, precum şi de caracteristicile psihocomportamentale ale grupului de elevi. Curriculumul *real, predat* în clasă oră de oră, nu este echivalent sau acelaşi cu cel *oficial* sau *scris* ori cu cel *recomandat*. Cu atât mai mult în sistemele semicentralizate sau descentralizate, între curricula scrise, recomandate şi cele predate, învăţate, evaluate există decalaje şi diferenţe particularizante.

Preferinţele profesorilor se exprimă diferenţiat în alegerea manualelor alternative, a ghidurilor metodice, a materialelor didactice de suport, de exemplu, culegerile de texte pentru analiza şcolară, culegeri de exerciţii şi probleme, atlase, enciclopedii şcolare etc. De asemenea, curriculumul elaborat în şcoală şi curriculumul la decizia şcolii antrenează profesorii şi în postura de proiectanţi de conţinuturi de învăţământ.

Temă de reflecţie

Cum şi în ce măsură credeţi că interveniţi dumneavoastră, prin preferinţele şi atitudinile pe care le aveţi, asupra procesului de transpunere didactică, în aria curriculară pe care o abordaţi ?

Sursele contemporane ale conţinuturilor

Sursa globală informativă şi formativă a conţinuturilor învăţământului şi ale educaţiei este însăşi cultura societăţii în toate dimensiunile sale. Valorile culturale esenţiale ale

omenirii, valorificate în conţinuturile învăţământului, devin baza comună a cunoaşterii generale în toate şcolile generale, baza comunicării interumane, „fundamentul cultural al personalităţii" (Linton, 1968). În ultimele decenii, odată cu răsturnarea priorităţilor din triada tradiţională a finalităţilor educaţionale (I. cunoştinţe ; II. aptitudini ; III. atitudini), prin plasarea accentului pe formarea atitudinilor şi a aptitudinilor, prin instrumentalizarea elevilor cu un sistem de cunoştinţe generale (I. atitudini ; II. aptitudini ; III. cunoştinţe), se remarcă o nouă abordare în planificarea curriculumului. Încărcătura cognitivă a disciplinelor din planul de învăţământ este semnificativ mai puţin importantă în concepţia pedagogică contemporană decât plasarea conţinuturilor tuturor disciplinelor de studiu într-o perspectivă culturală largă, printr-o nouă strategie de delimitare a surselor conţinuturilor.

Această strategie, numită *selectare din cultură* (OECD, 1989), foloseşte noi tehnici de analiză culturală pentru elaborarea unui *core curriculum* extins de la învăţământul primar la cel liceal de cultură generală. Prin astfel de tehnici, D. Lawton (1983) a identificat „opt sisteme culturale", respectiv, opt surse potenţiale ale conţinuturilor învăţământului : sociopolitic, economic, de comunicare, raţionalitate, tehnologic, moral, atitudinal, estetic.

Utilizând aceeaşi strategie, dar adaptată la dimensiunea prospectivă a conţinuturilor educaţiei de mâine, G. Văideanu (1987) a elaborat în cadrul unui studiu UNESCO de referinţă (*Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales*) o clasificare a surselor conţinuturilor care oferă repere pertinente pentru configurarea ariilor curriculare ale învăţământului din perspectiva noului mileniu : evoluţia ştiinţelor exacte ; evoluţia tehnologiei ; evoluţia lumii muncii şi mutaţiile declanşate de impactul informaticii asupra profesiunilor ; evoluţia ştiinţelor sociale şi umane şi rolul lor crescând în cultivarea atitudinilor şi a capacităţilor ; evoluţia culturii şi a artei ; dezvoltarea sportului şi a turismului ; impactul sporit al viitorului asupra prezentului şi necesitatea exerciţiului prospectiv ; aspiraţiile tineretului ; mass-media şi exigenţele comunicării ; achiziţiile cercetării pedagogice ; problematica lumii contemporane caracterizată prin universalitate, globalitate, interdependenţe puternice şi caracter prioritar.

Temă de reflecţie

Care credeţi că va fi evoluţia conţinuturilor învăţământului din perspectiva :
1. educaţiei permanente,
2. parteneriatului şcoală-comunitate,
3. dinamicii pieţei locurilor de muncă,
4. internaţionalizării studiilor ?

III. Organizarea conţinuturilor

III.1. Transpunerea didactică

III.1.1. *Conceptul de* transpunere didactică

Conceptul de *transpunere didactică* (se mai folosesc cu acelaşi sens şi conceptele de *transpoziţie* sau *transinformare didactică*) exprimă transformarea informaţiei şi cunoaşterii ştiinţifice sau *savante* în cunoştinţe oferite spre asimilare în şcoală.

„De ce este necesară transpoziţia didactică ? Pentru că procesul didactic al cunoaşterii este diferit faţă de procesul cunoaşterii savante ; pentru că există două modalităţi de cunoaştere aflate în interdeterminare, dar totuşi distincte... Transpoziţia didactică are loc când elementele cunoaşterii se transformă în cunoştinţe şcolare." (Chevallard, 1991, p. 22).

În procesul transpunerii didactice, „conţinuturile sunt structurate, simplificate, traduse în forme susceptibile de a stimula interesul şi de a facilita înţelegerea" (de Landsheere, 1992, p. 197).

S-au delimitat două etape distincte ale transpoziţiei didactice :

- trecerea de la o ştiinţă fundamentală sau de la un areal al cunoaşterii specializate la un ansamblu de elemente de cunoaştere prelucrate de educator şi adaptate elevilor în funcţie de posibilităţile lor aptitudinale, de interesele lor cognitive, de nevoi şi de preferinţe ;
- activitatea didactică din clasă sau acţiunea paideutică propriu-zisă, desfăşurată pe baza unui proiect curricular (de Landsheere, 1992).

III.1.2. *Registrele transpunerii didactice a conţinuturilor*

Din perspectiva teoriei informaţiei, în procesul transpunerii didactice, mesajul ştiinţific, artistic, filosofic, religios etc. este prelucrat pe mai multe registre, pentru a fi înţeles de elev :

- statistic – prelucrarea cantitativă a mesajului, operaţie ce exprimă frecvenţa termenilor şi ideilor noi în raport cu totalitatea informaţiilor transmise anterior ;
- semantic – prelucrarea calitativă, exprimând decodificarea semnificaţiei mesajului, astfel încât să faciliteze înţelegerea corectă ;
- pragmatic – indică în ce măsură informaţiile receptate de elevi produc modificări psihocomportamentale în direcţia aşteptată de educatori ;
- sintactic – organizarea informaţiei din perspectiva unităţii dintre conţinut şi formă de prezentare.

Temă de reflecţie
Transpuneţi didactic informaţia de specialitate cu care v-aţi întâlnit recent în literatura de specialitate, exersând registrele de mai sus.

III.1.3. *Funcţiile profesorului în procesul de transpunere didactică*

Pe tot parcursul transpunerii didactice, educatorul reconstruieşte conţinuturile cunoaşterii intrate în câmpul predării prin diferite operaţii :

- analiza unei teme de studiat şi specificarea competenţelor şi a performanţelor pe care trebuie să le demonstreze elevii ;
- precizarea raportului dintre *informaţia de bază* (informaţia ştiinţifică) şi *informaţia de relaţie* (informaţia care explică natura relaţiilor dintre diferiţi termeni-cheie) ; în acest proces de prelucrare didactică, efectul principal constă în modalitatea de organizare a conţinuturilor (mono-, inter-, transdisciplinară ; modular ; compactat ; personalizat ; pentru educaţia la distanţă, pentru un învăţământ informatizat etc.) ;
- precizarea performanţelor şcolare şi a standardelor de evaluare ;
- proiectarea metodologiei didactice de predare şi de evaluare ;
- armonizarea mediului predării cu mediul învăţării ;
- optimizarea proceselor de feedback dinamic (ce indică tendinţa de apropiere sau de îndepărtare de obiectivele instructiv-educative propuse) şi de feedback static (ce indică nivelul de cunoaştere a progreselor elevilor, prin raportare la standardele de performanţă).

> **Temă de reflecţie**
> Apreciaţi în ce măsură vă asumaţi aceste funcţii. Sunteţi satisfăcut ? Credeţi că aţi putea să vă optimizaţi exersarea acestor funcţii ? Cum ?

III.2. Modalităţi inovatoare de organizare a conţinuturilor

III.2.1. *Interdisciplinaritatea. Principiu şi modalitate de restructurare a conţinuturilor învăţământului*

Tendinţa de organizare interdisciplinară a conţinuturilor învăţământului reprezintă o constantă a dezvoltării curriculare din ultimele decenii. Comunitatea ştiinţifică consideră interdisciplinaritatea un nou cadru epistemologic şi un factor normativ al demersului paideutic. Preocupările pentru promovarea unei viziuni interdisciplinare în investigarea realităţii nu sunt noi. Ele au fost impuse permanent de necesitatea firească a cuprinderii integrale a fenomenelor, prin corelarea informaţiilor dobândite din domenii diferite şi prin metode de cercetare specifice.

Ca principiu de structurare a conţinuturilor învăţării, interdisciplinaritatea a fost susţinută încă de la începuturile şcolii de către sofiştii greci, care definiseră programul unei *enkyklios paidea*, învăţământul circular conceput pentru a-i oferi elevului un orizont unitar al fundamentelor educaţiei intelectuale. Principiul interdisciplinarităţii a fost teoretizat continuu de-a lungul istoriei învăţământului, chiar dacă nu a fost aplicat în practica şcolară decât rareori. *Ca modalitate* de organizare a conţinuturilor şcolare în planuri, programe şi manuale de învăţământ, interdisciplinaritatea a fost aplicată la începuturile istoriei şcolii şi a universităţii (*universitas scientiarum*), dar, ulterior, a fost

progresiv limitată, pe măsură ce societatea a evoluat către specializare şi superspecializare pe domenii de cunoaştere şi investigaţie (vezi Gusdorf, 1986).

Interdisciplinaritatea reprezintă o modalitate de organizarea a conţinuturilor învăţării cu implicaţii asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor şi proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învăţământ şi care facilitează contextualizarea şi aplicarea cunoştinţelor şcolare în diferite situaţii de viaţă.

Conceptul de *interdisciplinaritate* poate fi înţeles mai bine prin comparaţie cu alte concepte corelate : *monodisciplinaritate*, *multidisciplinaritate/pluridisciplinaritate*, *transdisciplinaritate*.

Monodisciplinaritatea este forma tradiţională de organizare a conţinuturilor învăţării, pe discipline predate relativ independent unele de altele.

Multidisciplinaritatea şi *pluridisciplinaritatea* reprezintă forme mai puţin dezvoltate ale transferurilor disciplinare, care se realizează de cele mai multe ori prin juxtapunerea anumitor cunoştinţe din mai multe domenii, în scopul reliefării aspectelor comune ale acestora. Reprezintă forma frecventă de supraîncărcare a programelor şi a manualelor şcolare şi de pătrundere a redundanţelor.

Transdisciplinaritatea este descrisă ca o formă de întrepătrundere a mai multor discipline şi de coordonare a cercetărilor astfel încât să poată conduce în timp, prin specializare, la apariţia unui nou areal de cunoaştere. În contextul învăţării şcolare, abordarea transdisciplinară a obiectelor se face cel mai adesea din perspectiva unei noi teme de studiu.

Într-o altă interpretare, conceptul de *transdisciplinaritate* desemnează o nouă abordare a învăţării şcolare, centrată nu pe materii, teme sau subiecte, ci „dincolo" (*trans-*) de acestea. Forma de organizare a conţinuturilor este axată aici pe demersurile elevului (a comunica – recepţie şi emisie –, a reacţiona la mediul înconjurător, a traduce, a se adapta, a prevedea, a decide, a alege, a crea, a transforma, a dovedi, a explica etc.). Transcenderea disciplinelor nu înseamnă ignorarea sau eludarea conţinutului lor informaţional. Se propune însă o transfocare inedită a structurilor conţinuturilor educaţionale de pe materii de învăţat pe nevoile şi interesele cognitive ale elevilor. Disciplinele nu mai sunt valorificate ca scop în sine, ci ca furnizoarea de situaţii şi de experienţe de învăţare/formare.

Transdisciplinaritatea fundamentează învăţarea pe realitate, favorizează viziunea globală, transferul cunoştinţelor în contexte diverse, dar, invocată excesiv, prezintă pericolele acumulării de lacune, al lipsei de rigoare şi de profunzime în cunoaştere.

Modalităţile concrete de organizare interdisciplinară a conţinuturilor se delimitează după criteriul naturii transferurilor operate între discipline :

1. interdisciplinaritatea unor domenii învecinate (de exemplu, psihologia şi pedagogia, biologia şi chimia, istoria şi geografia) ;
2. interdisciplinaritatea problemelor abordate ;
3. transferul de metode sau de strategii de cunoaştere, sau de investigaţie ştiinţifică (de exemplu, metoda analizei sistemice ; metodele de prelucrare statistică a datelor ; metodele analizei istorice) ;
4. transferul de concepte (valorificarea conotaţiilor şi valenţelor unui concept în domenii diferite de cunoaştere).

Condiţii ale aplicării interdisciplinarităţii în învăţământ

- Interdisciplinaritatea trebuie aplicată în combinaţie cu monodisciplinaritatea şi cu pluridisciplinaritatea pentru a fi accentuate avantajele şi pentru a limita riscurile pe care le incubă fiecare dintre formele respective.
- În vederea aplicării demersurilor interdisciplinare, trebuie modificate actualele planuri şi programe de învăţământ, concepute pe strategii intradisciplinare.
- Interdisciplinaritatea trebuie asociată cu alte strategii inovatoare de organizare a conţinuturilor, cum ar fi modularizarea sau informatizarea.
- Formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice pentru aplicarea demersurilor interdisciplinare sistematice.

III.2.2. *Organizarea modulară*

Concepţia organizării modulare a conţinuturilor

Conceptul de *modul didactic* nu este încă riguros definit. Cele mai multe definiţii îl prezintă ca un ansamblu de elemente educaţionale specifice care poate fi parcurs independent de tot restul sistemului din care face parte, ce procură cunoştinţe sau abilităţi precise şi care se integrează în itinerarii şi logici variate ale învăţării.

Durata parcurgerii unui modul, dependentă de mărimea modulului, poate varia de la câteva ore până la câteva luni. El poate fi conceput nu numai prin activităţi didactice desfăşurate în clasă, ci şi prin completarea acestora cu aplicaţii practice în afara clasei, cu sarcini de documentare individuală la bibliotecă sau „pe teren" ori cu şedinţe de instruire în alte domenii, desfăşurate cu profesori diferiţi.

Una dintre caracteristicile cele mai importante ale modulului didactic este personalizarea acestuia : un modul didactic este centrat pe nevoile şi posibilităţile individuale ale cursantului, este adaptat intereselor sale cognitive, ritmului său de lucru şi chiar stilului de învăţare.

Din perspectiva educaţiei permanente şi din cea a educaţiei adulţilor, modularizarea este una dintre formele privilegiate de organizare a conţinuturilor, permiţând demersurile instructiv-educative de tip integrat şi interdisciplinar. Modularizarea conţinuturilor are implicaţii şi asupra organizării sistemului de învăţământ, în special la nivelurile superioare de şcolarizare (studii postliceale şi postuniversitare, pentru perfecţionare sau reconversie profesională).

Reperele organizării modulare a conţinuturilor

Proiectarea conţinuturilor în concepţie modulară, indiferent de natura disciplinelor abordate sau de nivelul şi profilul şcolar vizat, se instituie pe câteva repere generale (după Petry, 1988) :

- obiectivele educaţionale ale domeniului cunoaşterii din care face parte modulul ;
- tabloul general al modulelor elaborate pentru acoperirea domeniului cunoaşterii vizat în procesul de învăţământ şi marcarea poziţiei modulului respectiv în cadrul tabloului general, ca o parte a unui întreg ;
- durata medie de parcurgere a modulului ;
- condiţiile de acces la modul (cunoştinţe şi abilităţi anterioare) ;
- indicarea segmentelor populaţionale cărora le este recomandat cu precădere modulul ;

- indicarea modulelor ce vor fi accesibile după parcurgerea modulului respectiv;
- evaluarea şi validarea achiziţiilor obţinute prin parcurgerea modulului respectiv; indicarea modulelor ce pot fi parcurse simultan;
- metodele şi procedeele de instruire, detaliile de evaluare;
- transpunerea didactică a informaţiilor modulului (conţinuturile) sub forma unui curs, a unui ghid, mijloacele de realizare a programului didactic propus;
- materialul bibliografic şi sursele de procurare a acestuia.

Structura unui modul didactic (după D'Hainaut, 1988)

I. Sistemul de intrare în modul

1. Cataloagele modulului – în care sunt specificate problemele vizate, nivelul de modul, cunoştinţele anterioare necesare şi poziţia modulului în diversele itinerarii de formare posibile
2. Obiectivele psihocomportamentale vizate
3. Pretestul (conceput pentru a diagnostica nivelul abilitării elevului în problematica modulului: în caz de reuşită integrală se evită pierderea de timp cu un modul ale cărui elemente sunt deja stăpânite de elev şi se recomandă un modul de nivel superior; în caz de reuşită parţială, elevul este orientat, prin cursuri de scurtă durată, spre asimilarea acelor părţi din modul pe care le stăpâneşte insuficient; dacă rezultatul la pretest este nesatisfăcător, elevul este orientat spre alt modul, destinat însuşirii cunoştinţelor pregătitoare sau se propune un modul cu un nivel de competenţă mai puţin înalt)

II. Corpul modulului, format dintr-un ansamblu de submodule cu câte patru componente

1. Introducerea în submodul (enumerarea obiectivelor, furnizarea structuranţilor anteriori care pregătesc învăţarea, traseele opţionale de parcurgere a submodulului)
2. Ansamblul situaţiilor de învăţare proiectate pentru atingerea obiectivelor instrucţionale
3. Sinteza
4. Proba intermediară care condiţionează admiterea într-un nou submodul, recuperarea parţială sau totală

III. Sistemul de ieşire din modul

1. Sinteza generală
2. Proba terminală (evaluarea atingerii obiectivelor modulului)
3. Recuperarea generală, propuneri de eventuală aprofundare sau îmbogăţire
4. Recomandări pentru alegerea modulului următor

Avantaje şi condiţionări

Avantaje	Condiţionări
1. este o strategie a reuşitei, opusă rigidităţii structurilor şi programelor tradiţionale ce ofereau trasee curriculare unice a) permite articularea educaţiei formale, nonformale şi informale 1. identifică şi acoperă omisiunile • elimină redundanţa • asigură liantul între învăţare, corecţie, specializare a) fiecare modul se poate articula cu uşurinţă cu alte module, într-o structură optimă pentru o situaţie dată • se pretează cu uşurinţă transpunerii în limbaje de programare pe calculator; • deschide posibilităţi largi organizării interdisciplinare şi integrate a conţinuturilor • permite individualizarea învăţării • se integrează în toate structurile învăţământului	• costul şi timpul necesare elaborării unui modul didactic sunt considerabile, necesitând o muncă de echipă, ce implică experţi din diferite arii curriculare şi pedagogi • necesită timp şi resurse pentru experimentare în şcoli • aplicarea modularizării conţinuturilor necesită sensibilizarea şi formarea proiectanţilor de module, a educatorilor practicieni şi a elevilor • modularizarea conţinuturilor în învăţământ are încă statut de inovaţie şi se confruntă, ca atare, cu rezistenţe de ordin administrativ 1. opunerea părinţilor care, fideli formelor tradiţionale de învăţare, percep modularizarea conţinuturilor ca o modalitate de instruire lipsită de rigoare, ce poate mări riscul la examenele convenţionale de admitere în ciclurile superioare • implică schimbări în toate componentele procesului de învăţământ

III.2.3. *Organizarea integrată*

Predarea integrată a disciplinelor se fundamentează teoretic pe unitatea primordială a cunoaşterii umane. „Noţiunea de integrare a predării ştiinţelor este axată pe postulatele conexe că universul prezintă o unitate intrinsecă şi că ştiinţa – tentativă de explicare a lumii naturale – oferă în obiectivele, conţinutul şi demersurile sale o unitate ce transcende divergenţele de limbaj sau de formă ale diverselor ştiinţe" (Baez, 1977). Din perspectiva educaţiei permanente, integrarea conţinuturilor este abordată atât ca o integrare verticală, ce asigură coerenţa diferitelor stadii ale educaţiei unui individ, cât şi ca integrare orizontală, ce determină formarea capacităţii de a transfera cunoştinţele dobândite în context şcolar, la domenii de cunoaştere sau de acţiune care nu au fost abordate de şcoală.

Principiile integrării verticale (D'Hainaut, 1981, pp. 231-232)

- „Toate fazele educaţiei converg spre acelaşi ideal uman: omul ca zidar sau ca agricultor are aceeaşi valoare ca omul în calitate de medic sau de înalt funcţionar şi fiecare om trebuie să aibă locul în grupul său şi în societate.
- Nici o fază a educaţiei nu este ultimă: fiecare are raţiunea sa de a fi, dar ca etapă spre o realizare mai profundă a omului care se educă, şi nu ca ţintă finală.
- Orice om trebuie să poată parcurge stadiile de la bază până la vârf, oricare ar fi calea sau filiera pe care şi-a ales-o; trebuie, de asemenea, să poată intra în orice moment în etapa care corespunde intenţiilor şi competenţelor sale iniţiale.

- Delimitarea stadiilor trebuie să fie judicioasă în raport cu maturitatea intelectuală, cu motivaţiile şi cu vârsta celor care învaţă.
- Nici o fază nu este izolată: fiecare se sprijină pe precedenta şi se deschide spre următoarea. În particular, educaţia şi viaţa adultă sunt în întregime integrate.
- Fazele sunt complementare.
- Trecerea de la un stadiu la altul trebuie să se petreacă fără ruptură."

Principiile integrării orizontale (D'Hainaut, 1981, p. 235)

- „Abordarea nondisciplinară a conţinuturilor, atât la nivelul programelor, cât şi la cel al aplicării lor.
- Introducerea în curriculum a unor obiective de transfer, cum ar fi «a învăţa să înveţi».
- Integrarea în achiziţiile cognitive a unor obiective afective destinate să creeze atitudinile care fac cunoştinţele operante.
- Repartizarea echilibrată a activităţilor de învăţare, între cea şcolară şi cea extraşcolară, astfel încât cel ce învaţă să fie plasat în contextele cele mai variate şi pe cât posibil cele mai apropiate de realitatea în care el va trebui să investească învăţarea."

Modalităţile cele mai frecvente de integrare a disciplinelor:

1. polarizarea cunoştinţelor pe centre de interese sau pe teme generale:
   - integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol ştiinţific (schemele conceptuale ale ştiinţelor, metodele de investigaţie ştiinţifică, natura ştiinţelor etc.),
   - integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol practic (aplicaţii în contexte vocaţionale, familiale, de grup social etc.),
   - integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol referitor la societate (aspecte istorice, politice, de toleranţă interetnică, religioasă etc.),
   - integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol personal (formarea şi evoluţia conştiinţei morale, a imaginei de sine, a afectivităţii etc.);
2. integrarea cunoştinţelor prin lecţie (constituirea unui ansamblu flexibil de lecţii, fiecare dintre ele fiind concepută printr-o schemă integrativă de tipul: noţiunile esenţiale ale domeniului de cunoaştere abordat; metodele specifice de investigaţie; manifestări ale fenomenelor implicate; consecinţe şi variante de soluţionare sau de optimizare);
3. integrarea cunoştinţelor în jurul unor activităţi fundamentale (construcţie, producţie, cercetare, creaţie artistică etc.).

III.2.4. *Organizarea diferenţiată şi personalizată a conţinuturilor*

În esenţă, această modalitate de organizare a conţinuturilor vizează adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilităţile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul şi la stilul de învăţare al elevului. În termeni de politică educaţională, strategia diferenţierii curriculare se exprimă prin trecerea de la „o şcoală pentru toţi" la „o şcoală pentru fiecare". În concepţia de ansamblu a reformei curriculare din România, această strategie de organizare a conţinurilor este recomandată atât pe considerente psihopedagogie, cât şi ca o direcţie a integrării şi compatibilizării proceselor educaţionale în spaţiul euroatlantic.

Există numeroase aspecte ale adaptării curriculumului în acord cu trebuinţele de dezvoltare şi de afirmare ale predispoziţiilor aptitudinale generale şi specifice (ce se manifestă pe diferite niveluri, de la retardat până la supramediu şi supradotat). În general, diferenţierea experienţei de învăţare se face de către profesor, în *conţinuturi*, *metode de predare-învăţare*, *mediu psihologic*, *standarde de performanţă*. Diferenţierea se exprimă, la nivelul elevului, prin *extensiunea cunoştinţelor*, *profunzimea înţelegerii*, *ritmul şi stilul* (*creativ*, *reproductiv*, *investigativ* etc.) *de învăţare*.

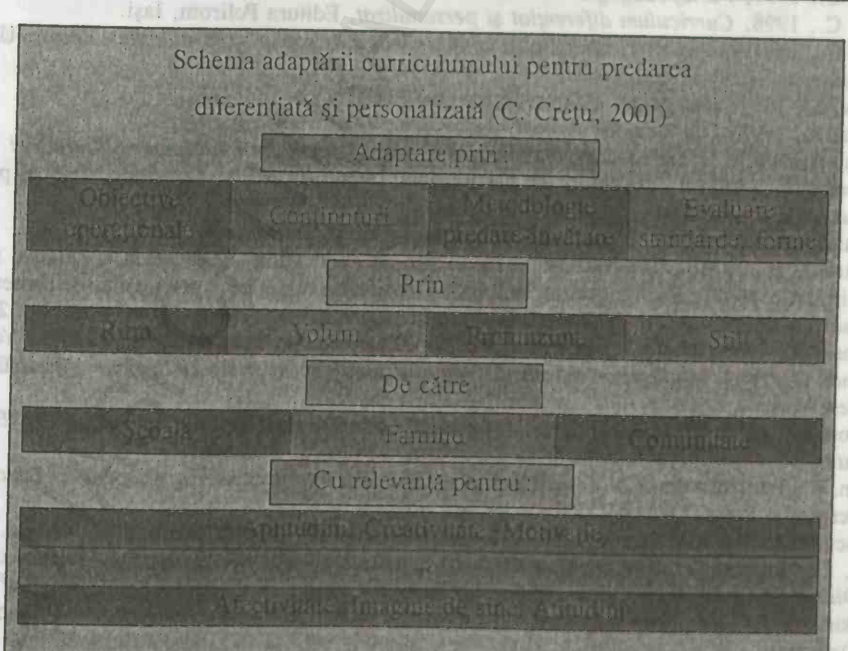
La nivelul liceului, organizarea diferenţiată a conţinuturilor apare chiar în planurile de învăţământ, concepute diferit (proporţia grupelor de discipline, natura disciplinelor opţionale etc.) în funcţie de profilul liceului (teoretic, vocaţional, cu specializări multiple). La nivelul şcolii generale, unde se va asimila un trunchi comun de cunoştinţe, diferenţierea se face în special prin extensiunea şi profunzimea cunoştinţelor propuse spre învăţare şi mult mai puţin prin natura lor (cu excepţia disciplinelor opţionale). În acest sens, noile programe pe discipline şi arii curriculare lasă la decizia profesorilor să abordeze fie un „curriculum aprofundat" (predarea se limitează la 70% din programă, în întregul timp alocat disciplinei prin planul de învăţământ), fie să abordeze un „curriculum extins" (mai mult de 70%, cu predare în acelaşi interval de timp). În primul caz, predarea li se va adresa elevilor cu interese cognitive normale sau mai reduse ori fără predispoziţii aptitudinale în domeniul respectiv. Cel de-al doilea caz îi implică pe elevii cu predispoziţii aptitudinale înalte şi cu interese deosebite pentru aria curriculară (vezi Creţu, 1998). Aici, ritmul de însuşire va fi mai alert, conţinuturile vor fi *compactate* prin reducerea repetiţiilor sau a exerciţiilor şi prin alocarea timpului astfel câştigat abordării unor cunoştinţe suplimentare sau la niveluri de dificultate sporită.

Pentru *core curriculum*, diferenţierea o face profesorul clasei (când diferenţierea se aplică în cadrul aceleiaşi clase) sau conducerea şcolii şi catedra, atunci când se optează pentru predarea pe clase omogene de aptitudini. De altfel, forma de organizare a procesului de învăţământ este unul dintre factorii determinanţi pentru succesul strategiei de personalizare a curriculumului.

Fişă de diferenţiere a programului educaţional (Creţu, 2001)

Aria curriculară :
Disciplina :
Tema/Lecţia :

	Învăţarea în clasă		Învăţarea în afara clasei			
			Studiu individual		Învăţare colaborativă	
	Curriculum general	*Curriculum specific*	*Curriculum general*	*Curriculum specific*	*Curriculum general*	*Curriculum specific*
Obiective-cadru/ referenţiale/ operaţionale						
Conţinuturi						
Metode didactice predare/învăţare/ evaluare						
Raportare la standardele naţionale de realizare şcolară						
Mediu						
Resurse (umane, materiale, informative, durată)						



Teme de reflecţie

Concepeţi un plan de lecţie, în cadrul ariei curriculare sau a obiectului dumneavoastră de predare, în fiecare dintre modalităţile de organizare a conţinuturilor prezentate mai sus.

Consideraţi că sprijinul unui consilier în probleme de curriculum este necesar în şcoli?

Bibliografie

Baez, A., 1977, *L'innovation dans l'enseignement des sciences ; synthèse mondiale*, UNESCO, Paris.

Bârsănescu, Şt. ; Văideanu, G., 1969, *Dicţionar de pedagogie contemporană*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Bîrzea, C. *et al.*, 1993, *Reforma învăţământului în România. Condiţii şi perspective*, ISE, Bucureşti.

Bocoş, M., 2008, *Teoria curriculumului. Elemente conceptuale şi metodologice*, Casa cărţii de ştiinţă, Cluj-Napoca.

Chervel, A., 1988, „L'histoire des disciplines scolaires. Réflections sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*, nr. 38, pp. 59-119.

Chevallard, Y. [1985] 1991, *La transposition didactique. Du savoire savant au savoir enseigne*, La Pensée Sauvage, Grenoble.

Creţu, C., 1994, „Curiculum: perspective conceptuale, istorice şi vocaţionale", *Revista de Pedagogie*, Bucureşti, 3-4, pp. 5-11.

Creţu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi.

Creţu, C., 1998, *Curriculum diferenţiat şi personalizat*, Editura Polirom, Iaşi.

Creţu, C., 2000, *Teoria curriculumului şi conţinuturile procesului de învăţământ*, Editura UAIC, Iaşi.

Cristea, S., 1997, *Pedagogie*, Editura Hariscom, Piteşti.

Cristea, S., 1998, *Dicţionar de termeni pedagogici*, EDP, Bucureşti.

Crişan, A. (coord.), 1998, *Currriculum şi dezvoltare curriculară în contextul reformei învăţământului. Politici curriculare de perspectivă*, Document MEN, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti.

De Landsheere, V., 1992, *L'éducation et la formation*, PUF, Paris.

D'Hainaut, L., 1972, „Une conception modulaire de l'éducation", *Éducation et culture*, nr. 2.

Forquin, J.C., 1997, „Sociologia curriculumului: orientări teoretice şi perspective de cercetare", *Buletinul Simpozionului CCD. Iaşi. Educaţie şi valori*, Editura „Spiru Haret", Iaşi, pp. 29-40.

Gardner, H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York.

Gardner, H., 1999, *Intelligence reframed: multiple intelligence for the 21st century*, Basic Books, New York.

Gusdorf, G., 1986, „Trecutul, prezentul şi viitorul cercetării interdisciplinare", *Raport UNESCO. Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane*, Editura Politică, Bucureşti.

Husen, T. ; Postlethwaite, T.N. (coord.), [1985] 1994, *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford.

Ionescu, M. ; Radu, I. (coord.), 1995, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Iuliu, F. ; Lăscuş, V., 1995, „Conţinutul învăţământului", în M. Ionescu, I. Radu (coord.), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Mackintosh, I., 1986, *Sunrise Europe: The dynamics of informationn technology*, Bassil Blackwell, Oxford.

Moise, C., 1996, *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankarom, Iaşi.
Nicola, I., 1994, *Pedagogie*, EDP-RA, Bucureşti.
Papert, S., 1980, *Mindstorms*, Hardvester Press, Brighton.
Petry, D., 1988, *Approche modulaire pour l'éducation technique*, UNESCO, Paris.
Rassekh, S. ; Văideanu, G., 1987, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO, Paris.
Seguin, R., 1991, *Élaboration et mise en oeuvres des programmes scolaires (Guide méthodologique)*, UNESCO, Paris.
Stanciu, M., 1999, *Reforma conţinuturilor învăţământului*, Editura Polirom, Iaşi.

Moise, C., 1996, *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankarom, Iaşi.
Nicola, I., 1994, *Pedagogie*, EDP-RA, Bucureşti.
Papert, S., 1980, *Mindstorms*, Harvester Press, Brighton.
Paty, D., 1988, *Approche modulaire pour l'éducation technique*, UNESCO, Paris.
Rassekh, S., Văideanu, G., 1987, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici l'an 2000*, UNESCO, Paris.
Seguin, R., 1989, *Élaboration et mise en œuvre des programmes scolaires (Guide méthodologique)*, UNESCO, Paris.
Stanciu, M., 1999, *Reforma conţinuturilor învăţământului*, Editura Polirom, Iaşi.

Bibliografie

[illegible], A., 1977, *[illegible] pour l'aménagement des [illegible] mondiale*, UNESCO, Paris.

[illegible], *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.

Bîrzea, C. et al., 1993, *Reforma învățământului în România: Condiții și perspective*, ISE, București.

Bocoș, M., 2008, *Teoria curriculumului. Elemente conceptuale și metodologice*, Casa cărții de știință, Cluj-Napoca.

Chervel, A., 1988, „L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*, nr. 38, pp. [illegible].

Chevallard, Y., [illegible], *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.

Crețu, C., 1996, „Curriculum: accepțiuni conceptuale, istorice și operaționale", *Revista de pedagogie*, București, nr. [illegible].

Crețu, C., 1998, *[illegible]*, Editura Polirom, Iași.

Crețu, C., 1998, *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași.

Crețu, C., 2000, *[illegible]*, Editura UAIC, Iași.

Cucoș, C., [illegible], *[illegible]*, Editura Polirom, Iași.

Cristea, S., 1998, *Dicționar de termeni pedagogici*, EDP, București.

Crișan, A. (coord.), 1998, *Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*, Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, București.

De Landsheere, V., [illegible], *[illegible] de formation*, PUF, Paris.

D'Hainaut, L., [illegible], „Une approche systémique de l'éducation", *Éducation et culture*, nr. 2.

[illegible], „[illegible] curriculumului: [illegible] teoretice și perspective de cercetare", [illegible], Editura „Spiru Haret", Iași, pp. 29-40.

Gardner, H., [illegible], *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*, Basic Books, New York.

Gardner, H., [illegible], *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York.

[illegible], „[illegible]", *[illegible] UNESCO*, [illegible], București.

Husén, T., Postlethwaite, T.N. (coord.), (1985) 1994, *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford.

Ionescu, M., Radu, I. (coord.), 1995, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

[illegible], 1995, „[illegible]", în M. Ionescu, I. Radu (coord.), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

[illegible], *[illegible] of information technology*, Basil Blackwell, Oxford.

Procesul de învățământ. Predarea. Concept și stiluri de predare. Aplicații

Conf.univ.dr. Liliana Stan
Lect.univ.dr. Florin Frumos

Scopul unităţii de curs:

- însuşirea noţiunilor fundamentale legate de procesul de învăţământ – ca activitate deosebit de complexă realizată în mediul instituţional şcolar. Asimilarea cadrului conceptual de bază referitor la teoriile învăţării, stilurile de învăţare şi stilurile de predare.

Obiective operaţionale:
După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- definească conceptul de *proces de învăţământ*;
- determine caracteristicile identitare ale procesului de învăţământ ca ipostază esenţială a educaţiei realizată în instituţia şcolară;
- inventarieze un ansamblu de repere analitice ale procesului de învăţământ;
- enunţe şi explice caracteristicile procesului de învăţământ;
- delimiteze obiectul de studiu al *teoriei şi metodologiei instruirii*;
- evidenţieze interdependenţele dintre stilurile de învăţare ale elevilor şi stilurile de predare;
- analizeze comportamentele didactice proprii sau ale colegilor din perspectiva teoriilor asupra stilurilor de predare;
- construiască o reprezentare ştiinţifică coerentă asupra procesului didactic în ansamblu şi a predării ca activitate esenţială în procesul de învăţământ.

I. Procesul de învățământ

I.1. Conceptul de *proces de învăţământ*

Educaţia se realizează în decursul vieţii unei persoane în ipostaze dintre cele mai diverse ; discuţiile, sfaturile (oferite sau primite), lecturile libere, conferinţele, ucenicia etc. (Moise, Cozma, 1996) constituie contexte ale vehiculării valorilor de toate tipurile, cu impact variabil determinat de un complex de factori (momentul realizării, motivaţia/ gradul de implicare a celui care învaţă, forma de transmitere a mesajului etc.). Dacă situaţiile amintite se produc în familie, biserică, teatru, muzeu, în grupul de apartenenţă, în ocazii dintre cele mai variate, alături de acestea sau complementar lor, influenţele şi acţiunile educative au loc şi în instituţiile şcolare sub o formă specială, respectiv procesul de învăţământ. Constituind o realitate pregnantă în câmpul educaţiei, acest proces se bucură (deloc surprinzător) de o mare atenţie în lucrările cu conţinut pedagogic. Cum se regăseşte procesul de învăţământ în lucrările de specialitate?

Inventariem mai jos câteva dintre variantele explicative propuse de diferiţi autori pentru procesul de învăţământ:

- „activitatea de a preda în mod sistematic elevilor un fond de idei, de a le arăta o dexteritate şi de a le conduce activitatea atât în vederea asimilării de idei, cât şi pentru cultivarea spiritului şi formarea de abilităţi" (Bârsănescu, 1946, p. 11);
- „ansamblu acţional, proiectat şi structurat, ale cărui componente şi interacţiuni (...) funcţionează în mod integrat în raport cu anumite obiective instructiv-educative de atins" (Cerghit, 1986, p. 4);
- „ansamblu de acţiuni exercitate în mod conştient şi sistematic de către educatori asupra educaţilor într-un cadru instituţional organizat, în vederea formării personalităţii acestora în concordanţă cu cerinţele idealului educaţional" (Nicola, 1994, p. 275);
- „reţea complexă de interacţiuni care formează un sistem deschis, în continuă schimbare şi echilibrare. Între variabilele care concură la realizarea acestui proces complex, unele au statutul de cauze sau condiţii determinante, altele apar ca efecte, rezultate, cum sunt cunoştinţele şi deprinderile elevilor" (Ionescu, 1996, p. 6);
- „ansamblul acţiunilor organizate, planificate, conduse şi evaluate sistematic în cadrul social instituţionalizat specializat, pe baza unor documente (planuri, programe), a unui sistem taxonomic al scopurilor şi obiectivelor, pentru instruirea şi educarea copilului, tânărului, adultului" (Macavei, 1997, p. 184);
- „ansamblu acţional desfăşurat în instituţii specializate, în conformitate cu o intenţionalitate explicită concretizată în documente curriculare, care vizează acumularea unor stocuri de rezultate de învăţare specifice, determinate pentru diferite grupe de vârstă, cicluri de învăţământ sau domenii de studiu, în concordanţă cu priorităţile şi politicile sistemului sau instituţiei de învăţământ" (Lisievici, 2004, p. 85);
- „principalul mijloc sau, mai precis, cadru (context) prin care sunt realizate finalităţile sistemului de învăţământ, incluzând activitatea de predare – învăţare – evaluare" (Cristea, 2003, p. 47).

Activităţi

- Selectaţi o lucrare din lista bibliografică de la finalul capitolului şi studiaţi tema care vizează procesul de învăţământ. Adăugaţi informaţiile identificate la cele existente.
- Analizaţi definiţiile anterioare şi cumulaţi aspectele puse în discuţie. Realizaţi o ordonare a elementelor astfel obţinute după un criteriu pe care îl consideraţi relevant.
- Comparaţi definiţia educaţiei propusă de I. Nicola (1994, p. 21) cu una dintre definiţiile de mai sus ale procesului de învăţământ. Stabiliţi aspectele comune şi pe cele diferite. Comentaţi constatările făcute şi evidenţiaţi caracteristicile identitare ale procesului de învăţământ ca ipostază esenţială a educaţiei realizată în instituţia şcolară.

  „Educaţia este o activitate socială complexă care se realizează printr-un lanţ nesfârşit de acţiuni exercitate în mod conştient, sistematic şi organizat, în fiecare moment un subiect – individual sau colectiv – acţionând asupra unui obiect – individual sau colectiv –, în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă şi creatoare, corespunzătoare atât condiţiilor istorico-sociale prezente şi de perspectivă, cât şi potenţialului său biopsihic individual" (I. Nicola).

O sinteză a ideilor avansate în literatura de specialitate trebuie să surprindă câteva componente capabile să sugereze *notele caracteristice proprii ale procesului de învăţământ*. Propunem mai multe criterii de ordonare şi analiză. Unele dintre ele sunt surprinse în lucrările de pedagogie ca *dimensiuni ale procesului de învăţământ* (dimensiunea funcţională, structurală şi operaţională – *cf.* Cerghit, 1986, 1988 ; Cristea, 1998, pp. 374-381).

1. *Din punct de vedere acţional*, procesul de învăţământ constituie o activitate (educativă) de o complexitate deosebită prin prisma *modului efectiv de a se derula*, *prin prisma efectelor (pe termen scurt, mediu şi lung) pe care le generează şi prin prisma condiţiilor pe care le solicită pentru a se produce ca atare*.

Din punctul de vedere al derulării sale, procesul de învăţământ înseamnă practic realizarea predării, a învăţării şi a evaluării, fiecare în parte constituind o activitate complexă, aflată în relaţii de interdependenţă cu celelalte. Cel mai frecvent, realizarea predării, a învăţării şi a evaluării este echivalentă cu *derularea lecţiei*. Prin raportare la întregul proces de învăţământ, predarea, învăţarea şi evaluarea apar drept *componente* ale acestuia (G. Cristea, I. Cerghit), motiv pentru care procesul de învăţământ a fost receptat şi definit ca ansamblu acţional/de acţiuni sau ca reţea de interacţiuni ce au loc în mediul şcolar. Aceleaşi activităţi apar şi ca *funcţii* ale procesului de învăţământ. În ultimă instanţă, a descrie procesul de învăţământ presupune a sesiza însuşirile predării, învăţării şi evaluării şi a decela caracteristicile întregului pe care îl compun (a lecţiei) indiferent dacă au o prezenţă relativ „egală" (ca pondere) sau total „inegală". Cert este că un proces de învăţământ alcătuit doar din predare, doar din învăţare sau doar din evaluare apare pentru practica şi teoria pedagogică, cel puţin, ca o curiozitate. Faptul de a defini predarea, învăţarea şi evaluarea nu este deloc uşor de realizat şi a determinat autonomizarea unor teorii specifice pentru unele dintre ele (cum este cazul teoriei

evaluării). Dincolo de dificultăţile asumate de către teoreticieni, literatura de specialitate integrează totuşi numeroase variante explicative.

Predarea este definită ca :

- „procesul prin care sunt selectate, organizate şi utilizate *contextele* (sală de clasă, laborator, cabinet, instituţie de aplicaţie), *condiţiile* (frontal, individual, pe microgrupuri) şi *resursele* (mijloace şi metode de învăţământ, cunoştinţe, abilităţi şi atitudini ale cadrului didactic şi elevilor sau studenţilor), de natură să genereze rezultate de învăţare" (Lisievici, 1992, p. 85) ;
- „această activitate trebuie înţeleasă în primul rând ca o problemă de *comunicare pedagogică*, bazată pe «transmiterea» şi prezentarea adecvată a materiei, a cunoştinţelor, deprinderilor şi priceperilor stabilite prin planurile şi programele şcolare. (...) Predarea devine o problemă de organizare şi conducere a comunicării, respectiv a învăţării eficiente, bazată pe tehnici operative de proiectare şi evaluare continuă a progresului realizat. În această accepţie managerială, se vorbeşte nu numai despre activitatea de predare, ci şi despre activitatea de *predare cu scop de învăţare*, care devine eficientă, dacă este simultan activitate de *predare – învăţare – evaluare*" (Cristea, 2003, p. 48) ;
- „a preda nu este sinonim cu a spune, eventual a dicta şi a cere în lecţia viitoare restituirea verbală a celor spuse" (Ionescu, 1999, p. 11) ;
- „proces de organizare a situaţiilor în care se desfăşoară învăţarea" (Wlodarski, 1980, p. 18).

Activităţi

- Identificaţi în bibliografia recomandată la sfârşitul capitolului şi alte variante de definire a predării.
- Propuneţi propria definiţie a predării, valorificând experienţa pe care o deţineţi la catedră.

Învăţarea, ca învăţare şcolară, îşi reflectă însuşirile în câteva variante explicative :

- „procesul de achiziţie mnezică, asimilarea activă de informaţii, formarea de operaţii intelectuale, deprinderi motorii şi de atitudini. (...) Definim procesul învăţării şcolare prin produsul acestuia – informaţii, operaţii intelectuale, deprinderi motorii, atitudini etc. – deci în funcţie de ceea ce se învaţă, de conţinut" (Ionescu, 1999, p. 29) ;
- „învăţarea nu este reductibilă la simpla «înmagazinare» a informaţiei transmisă de către profesor, la stocarea acestei informaţii în *memoria-depozit* a elevului şi nici *actualizarea* în momentul verificării datelor achiziţionate" (Chircev, 1977, p. 17) ;
- „definirea învăţării include trei elemente esenţiale, indiferent de perspectiva teoretică la care aderă cel ce formulează definiţia respectivă :
  - schimbări semnificative şi durabile la nivelul comportamentului individual, inclusiv la nivelul percepţiei, gândirii sau răspunsurilor observabile la solicitările din mediu ;
  - independente de ereditate sau maturare ;
  - independente de stări temporare sau speciale ale organismului, cum ar fi oboseala, intoxicaţia alcoolică sau cu substanţe stimulante sau halucinogene" (Lisievici, 1992, p. 86).

Activităţi

- Identificaţi în bibliografia recomandată la sfârşitul capitolului şi alte variante de definire a învăţării.
- Propuneţi propria definiţie a învăţării valorificând experienţa pe care o deţineţi la catedră.

Evaluarea, componentă de sine stătătoare a procesului de învăţământ, este definită alături de predare şi învăţare în moduri diverse (Radu, 1981; Vrabie, 1975, 1994; Pavelcu, 1968; Moise, 1986; Cristea, 1998, 2000; Macavei, 1997; Lisievici, 1992; Stoica, 2001; Cucoş, 2000, 2002 etc.). Fiind reflectată în această carte pe larg într-un capitol distinct, despre evaluare redăm doar câteva elemente specifice. Pentru Petru Lisievici (1992, p. 13), evaluarea desemnează „o activitate prin care sunt colectate, asamblate şi interpretate informaţii despre starea, funcţionarea şi/sau evoluţia viitoare probabilă a unui sistem (fie acesta elev, profesor, instituţie de învăţământ sau sistem de învăţământ), activitate a cărei specificitate este conferită" de un ansamblu de caracteristici: orientarea spre scop, atitudinea metodologică, existenţa unor criterii şi a secvenţei de interpretare, înregistrarea şi comunicarea, efectul retroactiv.

Sensul anterior se regăseşte parţial şi în varianta propusă de Adrian Stoica (2001, p. 10): „evaluarea educaţională este procesul de colectare sistematică, orientată de obiectivele definite, a datelor specifice privind evoluţia şi/sau performanţa evidenţiate în situaţia de evaluare, de interpretare contextuală a acestor date şi de elaborare a unei judecăţi de valoare cu caracter integrator care poate fi folosită în diverse moduri, prespecificate însă în momentul stabilirii scopului procesului de evaluare".

Activităţi

- Studiaţi capitolul care tratează problema evaluării şi completaţi sensurile acordate de către specialişti conceptului.
- Lecturaţi problema *lecţiei* ca structură originală a predării – învăţării – evaluării din această carte.

Procesul de învăţământ, aşa cum arată însăşi denumirea sa, constituie *un proces*, ceea ce înseamnă că el presupune etape de derulare în timp; el nu se epuizează în acţiuni punctuale. Mai mult, etapele sunt interdependente, se condiţionează pe o axă ascendentă; fiecare etapă a procesului de învăţământ se bazează pe ceea ce a fost anterior, continuă ceea ce s-a materializat deja şi reprezintă premisa pentru o etapă următoare. Procesul de învăţământ nu este un scop în sine pentru individ, ci doar o secvenţă a formării lui, dar una esenţială prin gradul de intensitate, de concentrare şi control (endogen şi exogen). Fiecare componentă a procesului de învăţământ are rol de „mijloc", de intermediar, de instrument care deserveşte intenţia de a face posibilă *învăţarea ca stare sau caracteristică umană*, în genere, *învăţarea pe tot parcursul vieţii sau învăţarea permanentă*. În această

perspectivă, are sens să susţinem că învăţarea şcolară (cea legată nemijlocit de procesul de învăţământ) devine prima modalitate de realizare a învăţării umane pe parcursul întregii vieţi, ori de câte ori este necesar acest lucru.

1. *Din punctul de vedere al rezultatelor procesului de învăţământ* (şi acestea dovadă a complexităţii deosebite a procesului la care ne raportăm), în cele mai multe cazuri, calitatea rezultatelor obţinute de beneficiar (copil, tânăr, adult) afectează esenţial viaţa unei persoane (în timpul, dar mai cu seamă după absolvirea studiilor) şi toate dimensiunile existenţei: poziţia socială, realizarea personală, profesională etc. Variabile de „ieşire" din procesul de învăţământ, rezultatele iau forma cunoştinţelor, a deprinderilor sau capacităţilor intelectuale, a deprinderilor practice, a comportamentelor, a atitudinilor, convingerilor, sentimentelor etc. sau a unui complex/amestec sui-generis a acestora – în ipostaza de competenţe. *Competenţa* se configurează – explică Mircea Ştefan (2006, p. 57) – într-un „sistem de cunoştinţe, abilităţi, deprinderi şi atitudini, bine structurat şi temeinic însuşit, care îi asigură elevului posibilitatea de a identifica şi de a rezolva în mod eficient problemele dintr-un anumit domeniu al activităţii umane. Competenţa reprezintă un potenţial (cognitiv, operaţional, afectiv-atitudinal, conativ) care se manifestă cu succes atunci când situaţia o cere".

2. *Din perspectiva cadrului organizatoric/instituţional* pe care îl solicită, procesul de învăţământ se derulează în şcoală (de un anumit nivel, tip sau profil) sau are legătură nemijlocită cu instituţia de învăţământ. Procesul de învăţământ, *de regulă*, nu se poate iniţia şi desfăşura în alte tipuri de cadre existenţiale (familie, biserică, instituţii culturale etc., chiar dacă la nivelul acestora pot fi exercitate acţiuni – sistematice, organizate – şi influenţe educative). Din acest motiv, procesul de învăţământ trebuie considerat conţinutul cel mai important al vieţii unei şcoli, iar, la rigoare, chiar semnul identitar al unei asemenea instituţii. O şcoală este ceea ce este sau se pretinde prin procesul de învăţământ pe care îl materializează. Dovadă în acest sens stă faptul că, în cazul şcolilor care au o istorie recunoscută (oricât de impresionantă, de redutabilă ar fi), ea nu suplineşte procesul de învăţământ, calitatea, eficienţa lui. Mai mult, o şcoală poate avea perioade de afirmare/recunoaştere sau perioade de decădere/declin/criză, după cum procesul de învăţământ se ridică sau nu la standardele aşteptate la un moment dat de beneficiari şi probează acest lucru prin rezultatele certificate.

3. *Din perspectiva agenţilor umani participanţi (sau a condiţiilor/resurselor umane)*, procesul de învăţământ ocazionează structurarea unor raporturi interpersonale între elev – obiect al educaţiei instituţionalizate – şi cadru didactic – subiect al educaţiei formale. Pe lângă relaţiile nemijlocite dintre aceştia, se structurează relaţii mai mult sau mai puţin ocazionale între membrii familiilor celor formaţi şi educatori/personal al şcolii. Ideal ar fi ca toate categoriile de persoane ce pot ajuta la buna desfăşurare a procesului de învăţământ să fie implicate în viaţa instituţiei şcolare. Cadrele didactice au statut de *specialişti în domeniul educaţiei*, indiferent de categoriile de conţinuturi valorice vehiculate predilect. Aceasta presupune că profesorii stăpânesc cultura de specialitate (a unui domeniu), dar şi elementele pedagogiei şi didacticii aferente conţinuturilor respective, alături de fundamentele psihologice ale activităţii cu elevii aparţinând unei anumite categorii de vârstă.

Activităţi

- Identificaţi trei argumente pentru a sprijini ideile complementare de mai jos:
  - în activitatea educativă, omul este de neînlocuit;
  - pentru formarea omului, maşinile, oricât de performante, nu pot fi un substitut al personalităţii umane.
- Realizaţi un eseu pe una dintre temele următoare: *Şcoala fără profesori* sau *Societatea fără profesori*.

4. *Din perspectiva condiţiilor de desfăşurare* pe care le implică, procesul de învăţământ angajează întreaga infrastructură a instituţiei şcolare. De aceea, condiţiile de ordin uman (sau prezenţa factorilor umani ca atare) se completează prin condiţiile de ordin material şi financiar. Interdependenţa lor este evidenţiată suplimentar prin condiţiile informaţionale şi cele organizatoric-manageriale. Pedagogii prezintă toate aceste condiţii, fără de care procesul nu se poate materializa, fie în calitate de *resurse* ale procesului de învăţământ (sau resurse pedagogice), fie ca *elemente ale structurii* acestui proces (caz în care este vizată dimensiuea structurală a procesului de învăţământ).

Activitate

Revedeţi capitolul despre *mijloacele de învăţământ* din cuprinsul unei lucrări de pedagogie care vă este la îndemână.

Este demn de reţinut faptul că, în ultimele decenii, viaţa instituţiilor de învăţământ este tot mai mult deschisă spre alte contexte existenţiale, receptate ca spaţii ale învăţării sau ca materiale auxiliare ale procesului de învăţământ. Marshall B. Rosenberg (2005, p. 127) observă că „o altă sursă care poate fi folosită pentru susţinerea comunităţii educaţionale este zona geografică în care se află şcoala. Am observat felul în care se pot folosi resursele comunităţii geografice în procesul de educare a elevilor în cadrul Programului Parkway din Philadelphia. În acest program, *şcoala este văzută ca însuşi oraşul*. Cursurile se pot ţine oriunde în oraş, dacă o anumită zonă poate oferi o informaţie semnificativă. Astfel, elevii pot merge la grădina zoologică, la muzeul de artă sau la o uzină pentru a-şi ţine orele de curs. Aceste instituţii cu potenţial au fost contactate de autorităţile şcolare pentru a se determina disponibilitatea lor de a oferi personal pentru supraveghere, resurse, facilităţi şi au fost considerate partenere în procesul de educare a copiilor din zonă, nu doar simple locaţii pentru excursii izolate".

Activităţi

- Concepeţi un proiect de parteneriat între şcoala/catedra în care funcţionaţi şi o altă instituţie din localitatea dumneavoastră, vizând valorificarea dotării materiale a acesteia în predarea anumitor teme din programa şcolară.

- Realizaţi un inventar al condiţiilor materiale de care dispune şcoala dumneavoastră. Pentru a sintetiza datele, construiţi un tabel cu mai multe rubrici (de tipul : de câţi ani se află materialul respectiv în şcoală ; folosirea lui în lecţie etc.).
- Care sunt sursele de finanţare ale activităţii din şcoala în care vă desfăşuraţi munca ?

I.2. Caracteristicile generale ale procesului de învăţământ

Complexitatea procesului de învăţământ se evidenţiază şi prin prisma *caracteristicilor generale* ale sale : caracterul bilateral (interacţiunea subiect-obiect), caracterul informativ-formativ, caracterul istoric şi condiţionarea socială (C. Moise), proces de cunoaştere, proces cibernetic (E. Macavei) ş.a.

I.2.1. *Caracterul bilateral al procesului de învăţământ (interacţiunea subiect-obiect)*

Am precizat anterior faptul că procesul de învăţământ presupune prezenţa inevitabilă a elevului, ca obiect al educaţiei şcolare, şi pe cea a cadrului didactic, în calitate de subiect al modelării personalităţii primului. Caracterul bilateral se referă la faptul că între cei doi se configurează un complex de relaţii centrate pe comunicarea în ambele sensuri : de la profesor la/spre elev, dar şi de la elev la/spre profesor. Consistenţa şi eficienţa comunicării acestora sunt indicate de afirmarea elevului în mediul şcolar în cât mai multe situaţii la nivelul standardelor proiectate, inclusiv în secvenţele predării. Dacă implicarea profesorului în procesul de învăţământ (mai ales pe componenta predării--evaluării) ţine de firescul prezenţei lui în şcoală, comunicarea elevului în acelaşi context reprezintă rezultatul unui demers specific având ca scop chiar acest aspect. Elevul *trebuie învăţat* să comunice, trebuie stimulat şi asistat să o facă, deoarece doar astfel se va dezvălui atât ca potenţial deţinut, cât şi ca performanţe materializate în procesul de asimilare a conţinuturilor. Capacitatea deţinută de elev de a formula întrebări pe marginea fondului ideatic vehiculat, de a sesiza probleme, de a găsi soluţii la problemele propuse de alţii sau de sine, de a exprima opinii etc. sunt aspecte care indică faptul că are loc procesul comunicării pe direcţia elev-cadru didactic.

I.2.2. *Caracterul informativ-formativ al procesului de învăţământ*

Procesul de învăţământ se bazează în mod necesar pe vehicularea anumitor structuri ideatice, a anumitor conţinuturi sub forma cunoştinţelor/datelor/informaţiilor, priceperilor/deprinderilor, opiniilor, punctelor de vedere, teoriilor despre diferite referenţiale. Asimilarea acestora implică informarea celor educaţi, antrenând latura intelectuală a personalităţii lor. Mesajele informaţionale vehiculate au efecte, deopotrivă, şi asupra altor dimensiuni ale personalităţii : voinţa, afectivitatea/sensibilitatea, atitudinile, caracterul etc. Caracterul informativ al procesului de învăţământ se completează, aşadar, cu cel formativ.

I.2.3. *Procesul de învăţământ – proces de cunoaştere*

În cadrul procesului de învăţământ, elevului îi sunt oferite diferite discipline de învăţământ care, însuşite, alcătuiesc cultura generală, cultura de specialitate şi profesională, împreună cu o anumită concepţie despre viaţă. În asimilarea materiilor de învăţământ, *copilul devine subiect cunoscător*, iar materia şcolară are semnificaţia de *obiect al cunoaşterii*. Elevul cunoaşte lumea în mod specific şi în forme inedite corespunzătoare gradului său de maturitate intelectual-volitiv-afectivă. Desigur, procesul cunoaşterii parcurs de către elev nu are anvergura, complexitatea şi miza existenţială a activităţii cognitive pe care o realizează savantul. Dacă ultimul descoperă pentru prima dată anumite lucruri, elevul redescoperă pe căi proprii (în primul rând cu ajutorul cadrului constituit în şcoală), în ritmuri specifice şi cu semnificaţii subiective ceea ce omenirea/umanitatea ştie deja.

I.3. Procesul de învăţământ – obiect de studiu al teoriei şi metodologiei instruirii

Procesul de învăţământ constituie obiectul cercetării ştiinţifice a teoriei şi metodologiei instruirii. Denumirea domeniului delimitează în chiar substanţa ei accentul pus pe dimensiunea instruirii în cadrul şi la nivelul procesului de învăţământ. De altfel, în decursul timpului, teoria consacrată acestui proces a fost indicată cu o pluralitate de variante denominative, începând cu termenul „didactică" (folosit de către pedagogul Comenius încă din secolul al XVII-lea în *Didactica Magna*) şi continuând cu modalităţile de dată recentă (Cerghit, Vlăsceanu, 1988, p. 101):

- ştiinţa sau teoria predării-învăţării în toate formele şi pe toate treptele învăţământului;
- ştiinţă a educaţiei prin învăţământ;
- teoria generală a instruirii;
- teoria conducerii procesului de predare şi învăţare;
- studiul ştiinţific al organizării situaţiilor de învăţare.

Pedagogii sunt încă în căutarea celei mai potrivite modalităţi de indicare a existenţei unei teorii de sine stătătoare având ca obiect de investigaţie procesul de învăţământ, după cum sunt în căutarea celei mai adecvate definiri a didacticii. R. Iucu (2001) trece în revistă elementele unui tablou impresionant de variante de explicitare a domeniului, pornind de la termenul *didactică*, denumire generică a acestuia. Câteva perspective citate de autorul român sunt deosebit de interesante. Cea propusă de Torre (1993) prezintă didactica drept disciplină pedagogică ce se centrează pe studiul procesului de învăţământ plasat într-un „context educaţional deliberat şi organizat". O orientare inedită propune şi Seel (1999), care consideră didactica o teorie ce sprijină învăţarea în mod instituţionalizat şi organizat, miza asimilării/însuşirii fiind accesul la anumite performanţe specifice (Iucu, 2001, pp. 11-12).

Activităţi

- Argumentaţi necesitatea studiului teoretic al procesului de învăţământ prin prisma ideilor următoare:
  - „Nu putem sconta o îmbunătăţire a învăţământului bizuindu-ne doar pe bunul simţ” (Skinner).
  - „(...) profesorii aşteaptă un instrument solid, credibil şi mai ales inteligibil care să le ghideze activitatea la clasă permiţându-le să construiască şi să utilizeze metode şi mijloace în măsură să facă cu adevărat posibilă realizarea în fapt a tuturor obiectivelor proprii unei discipline şcolare. Ei trebuie să ştie ce este învăţarea, cum funcţionează capacitatea de procesare a informaţiilor proprie elevilor cu care lucrează şi care este specificul învăţării în şcoală” (Popovici, 2000, p. 35).
- Lecturaţi lucrarea *Didactica Magna*, semnată de Comenius, prin prisma caracteristicilor procesului de învăţământ; inventariaţi aspectele care prezintă relevanţă pentru zilele noastre şi, în particular, pentru şcoala românească.

II. Predarea. Concept şi stiluri de predare. Aplicaţii

II.1. Argument

Cadrul didactic pare să reprezinte componenta esenţială a oricărui program educaţional. Unele cercetări demonstrează chiar că profesorii reprezintă singurul factor cu adevărat important care determină calitatea educaţiei în instituţia şcolară. În acest context, determinarea variabilelor legate de modul de predare, de eficienţa generală a educatorului ca profesionist se dovedeşte de mare importanţă.

Stilul de predare reprezintă o variabilă compozită, care, alături de formarea academică, de pregătirea psihopedagogică şi metodică, reprezintă un factor decisiv al succesului profesional în profesia didactică. Dar ce înţelegem, de fapt, prin sintagma „stil de predare”? Pentru a răspunde la această întrebare, invităm cititorul într-un periplu în trei etape: mai întâi, în domeniul *teoriilor învăţării* care ne pot ajuta să înţelegem modurile în care elevii achiziţionează, procesează şi construiesc cunoaşterea; vom continua cu o trecere în revistă a stilurilor de învăţare ale elevilor. Cunoaşterea acestor stiluri este utilă pentru abordarea şi înţelegerea *stilurilor de predare* şi a influenţei acestora asupra randamentului şcolar, prezentată pe larg în partea a treia a acestui material.

II.2 Teorii ale învăţării care stau la baza predării

Prezentarea teoriilor învăţării pe care ne-o propunem în paragrafele următoare porneşte de la ideea că profesorul trebuie să cunoască modalitatea în care copilul îşi reprezintă şi îşi explică realitatea, deoarece sarcina sa este de a traduce structura unui obiect de învăţământ în modul acestuia de a-şi reprezenta lumea înconjurătoare.

De asemenea, cunoaşterea teoriilor învăţării poate funcţiona ca o grilă de lectură în cheie psihologică a stilurilor de învăţare ale elevilor, respectiv a stilurilor de predare folosite de profesori ; cititorul familiarizat cu teoriile de bază ale învăţării umane va putea astfel să analizeze mai eficient diversele stiluri citate aici.

În ciuda diferitelor perioade în care au fost dezvoltate şi a gradului variabil de acceptare, toate teoriile au o anumită influenţă asupra educaţiei. Pentru o prezentare coerentă, vom recurge însă la clasificarea acestor teorii în trei categorii distincte :

1. *teorii care privesc învăţarea ca o succesiune de secvenţe stimul-răspuns* ;
2. *teorii care consideră învăţarea drept achiziţie a cunoaşterii* ;
3. *teorii care susţin că învăţarea reprezintă o construcţie a cunoaşterii.*

1. *Teorii care privesc învăţarea ca o succesiune de secvenţe stimul-răspuns*

Behaviorismul, direct inspirat din concepţia filosofică empiristă, postulează că învăţarea se produce prin asocierea unor stimuli cu anumite reacţii – asociaţionismul. Prin habituare (obişnuire) şi prin repetiţie, reacţiile se fixează. Asocierea anumitor stimuli cu anumite reacţii a fost numită în psihologie *condiţionare clasică* (*stimul-răspuns*) şi reprezentantul ei de seamă este I.P. Pavlov.

Pornind de la teoria iniţială a lui Pavlov, Thorndike formulează o altă teorie asupra învăţării, numită *învăţarea prin încercare şi eroare*. Această teorie precizează că rezolvarea unei probleme se face adesea încercându-se succesiv (oarecum la întâmplare) mai multe căi de rezolvare, până ce se obţine soluţia, efectul dorit. În consecinţă, el formulează *legea efectului*, ce stabileşte că un comportament este reţinut, întărit, dacă a dus la o soluţie, la o rezolvare pozitivă a unei situaţii ; acţiunile soldate cu eşecuri se vor manifesta cu frecvenţă mai mică, până la stingere (dispariţie).

În sfârşit, nuanţări ale legii efectului sunt propuse de un alt psiholog american – Skinner –, care, în completarea *condiţionării clasice*, propune *condiţionarea operantă* ; condiţionarea operantă precizează, în plus faţă de cea clasică, că, pentru fixarea unei reacţii, este necesară *întărirea* ei, pozitivă (hrană) sau negativă (pedeapsă). Dacă, sistematic, un comportament este recompensat, el va tinde să se reproducă, iar, dacă este pedepsit, el va fi evitat.

Meritul principal al asociaţioniştilor constă în evidenţierea unor mecanisme simple de învăţare, a legităţilor după care funcţionează aceste mecanisme, a unor condiţii de realizare şi menţinere a învăţării. Abordarea behavioristă are şi alte calităţi : în primul rând, adepţii curentului respectiv au semnalat necesitatea cunoaşterii ştiinţifice a fenomenelor psihice, nevoia de obiectivare în acte concrete a faptelor de conştiinţă ; apoi, o

altă calitate a behaviorismului a fost precizarea unor elemente importante într-un proces de învăţare: *repetiţia/exerciţiul, stimulii, întărirea prin sistemul de recompense şi pedepse*.

Totuşi, asociaţionismul nu reprezintă o teorie cu suficiente virtuţi euristice, dovedindu-se simplistă, mecanică şi reducţionistă. Asimilând omul unui animal, a simplificat nepermis de mult obiectul de studiu – spiritul uman. Aşa cum pe bună dreptate observă istoricii psihologiei, „a utiliza metoda aplicată în studiul animalului pentru a studia omul înseamnă a accepta să nu se studieze în om decât ceea ce face ca el să fie şi un animal" (Parot, Richelle, 1995, p. 136).

Aplicaţie

Identificaţi anumite cunoştinţe şi deprinderi din conţinutul disciplinei predate de dumneavoastră care pot fi încorporate de elevi folosind principiile psihologiei asociaţioniste. Menţionaţi tipurile de condiţionări implicate.

2. *Teorii care consideră învăţarea drept achiziţie a cunoaşterii*

După anii '50-'60, anii aşa-numitei revoluţii cognitive, în educaţie a început să se impună o nouă paradigmă a învăţării – cea cognitivistă. Această perspectivă stabileşte că profesorul distribuie informaţia, iar elevul o procesează. Tot în această perioadă, studiile pe animale sunt treptat înlocuite de studii pe subiecţi umani.

Rădăcinile psihologiei cognitive se găsesc, după unii autori, în psihologia gestaltistă. Ea postulează că oamenii învaţă prin stabilirea de relaţii între diversele elemente ale obiectelor percepute. Structurarea sau aranjarea celor percepute urmează anumite tipare, patternuri sau modele, generate oarecum spontan de structurile psihice (ca atunci când, de pildă, privim un nor şi avem impresia că vedem diverse figuri, animale etc.). Mai târziu, Kurt Lewin, dezvoltând *teoria câmpului*, afirmă că subiecţii umani se orientează într-un „câmp de forţe". Ei sunt atraşi de forţele cu valenţe pozitive şi încearcă să evite forţele negative.

Cea mai cunoscută şi larg acceptată teorie care reprezintă de fapt cognitivismul în sens propriu este *teoria procesării informaţiei*. Procesarea informaţiei implică concepte din psihologie, lingvistică, teoria informaţiei şi ştiinţa computerelor, încercând să explice procesele de gândire umană. Concepţia de bază a teoriei cognitive este că psihicul uman e o entitate complexă ce simte, stochează, codează şi reactualizează informaţii, într-o manieră foarte asemănătoare cu computerul.

? Întrebare

Ce avantaje şi ce limite prezintă, după părerea dumneavoastră, asocierea psihicului uman cu un computer? Argumentaţi.

3. *Teorii care susţin că învăţarea reprezintă o construcţie a cunoaşterii*

Această perspectivă asupra învăţării exprimă deplasarea accentului de pe studiile consacrate învăţării unor materiale abstracte în condiţii artificiale spre cercetările

focalizate asupra învăţării din perspectiva subiectului uman, în condiţii mai apropiate de situaţiile reale de instruire (Mayer, 1992, p. 407). Originile constructivismului în psihologie pot fi regăsite în cercetările lui Jean Piaget şi în cele ale lui Lev Vîgoţki.

Jean Piaget afirmă că structurile mintale şi cunoştinţele noastre nu sunt preformate şi imuabile, ci *se construiesc* treptat şi evoluează în procesul dobândirii experienţei de viaţă. Epistemologia genetică promovată de marele psiholog acreditează ideea potrivit căreia cunoştinţele îşi au geneza în interacţiunea permanentă a subiectului cunoscător cu obiectul cunoscut, a individului cu mediul. Cunoaşterea rezultată în urma acestor interacţiuni individ-mediu este o *construcţie* (progresivă, în stadii) cu date ale subiectului şi cu date primite din afară: „... nu există cunoaştere rezultând dintr-o simplă înregistrare a observaţiilor, fără o structurare datorată activităţilor subiectului" (Piaget, 1988, p. 99).

Cercetătorii în domeniul educaţiei au reţinut, în principal, două aspecte fundamentale ale teoriei sale (*cf.* Momanu, 2004, p. 46): unul ce vizează stadiile de dezvoltare intelectuală, iar celălalt – referitor la construcţia cunoaşterii în interacţiunea vie organism--mediu.

Teoriile privitoare la stadialitatea în achiziţia cunoştinţelor reprezintă un câştig important pentru teoria şi practica educativă, fiind suficient de consistente – sub aspect teoretic – şi de operaţionale – sub aspect practic pentru educatori. Achiziţiile referitoare la dezvoltarea stadială reprezintă astăzi una dintre cele mai importante certitudini ale fenomenologiei cunoaşterii.

Achiziţia referitoare la construirea cunoaşterii în dialectica interacţiunilor dintre subiect şi mediu subliniază rolul activ al elevului în cunoaştere, oferind o bază psihologică demersurilor de predare. În sfârşit, merită atenţie teza „optimismului pedagogic" brunerian, deşi uşor utopică, deoarece ne atrage atenţia asupra valenţelor şi potenţialităţilor educaţiei şi educatorului.

Temă de rezolvat

Identificaţi etapele construcţiei succesive a unui concept fundamental din disciplina dumneavoastră, sub influenţa mediului informal şi a achiziţiilor şcolare. Ce observaţi?

II.3. Teorii şi clasificări ale stilurilor de învăţare

Este important să precizăm de la început că stilurile de învăţare descriu un amestec de caracteristici care se regăsesc la toţi elevii, deşi, la unii, anumite trăsături sunt mai evidente. Aceste stiluri de învăţare a elevilor pot şi este necesar să devină o parte a filosofiei de predare, deoarece:

- cunoaşterea stilurilor de învăţare ale elevilor optimizează alegerea metodologiei didactice;
- stilurile de învăţare ale elevilor influenţează realizarea obiectivelor, iar, uneori, pot deveni ele însele obiective („a învăţa să înveţi");
- ele asigură un cadru pentru abordări variate ale procesului instructiv.

Stilurile de învățare sunt definite drept *dispoziții personale care influențează capacitatea elevului de a achiziționa informația, de a interacționa cu colegii și profesorii și de a participa la experiențele de învățare*. Aceste dispoziții personale *se concretizează în motive, capacități perceptive, modalități de prelucrare a informației, preferințele pentru o anumită modalitate senzorială, relațiile sociale și caracteristicile mediului fizic*. Elevii diferă în funcție de toate aceste dimensiuni și fiecare le poate afecta capacitatea de a achiziționa cunoștințe și deprinderi (Grasha, 2002, p. 126).

Teoriile asupra stilurilor de învățare sunt diverse și eclectice, confruntându-se cu probleme destul de mari : confuzii în definire, slaba fidelitate și validitate în măsurătorile efectuate, dar și dificultăți în identificarea caracteristicilor relevante pentru predare și învățare. Totuși, unii autori (Guild, 1985) consideră că stilurile de învățare pot fi grupate în trei mari categorii :

1. *cele care pornesc de la felul în care învață individul uman* ;
2. *cele care se raportează la curriculum* ;
3. *cele care sunt diagnostice/prescriptive*.

1. *Stiluri de învățare care pornesc de la felul în care învață individul uman*

Aceste stiluri de învățare au în comun faptul că pun, mai mult sau mai puțin, accentul pe psihologia individului. Originile acestor stiluri se regăsesc în teoria tipurilor psihologice a lui Carl Jung. Conform acestuia, indivizii umani se grupează în funcție de trei caracteristici :

a) *procesul de percepție*, care poate fi *prin simțuri*, prin analizatori sau *prin intuiție*, prin *insight* ;
b) *judecarea informației* ajunsă în câmpul conștiinței, diferențiind între „a gândi, a reflecta" și „a simți". Gândirea este utilizată în situații de luare a deciziilor pe baza rațiunii, în timp ce „simțirea" acționează în judecățile la nivel personal (afectiv) ;
c) *proporția în care acționăm și în care reflectăm*, rezultând bine cunoscutele tipuri *extravertit* și *introvertit*.

Deși aceste tipuri se polarizează, de fapt noi utilizăm adesea în proporții diferite ambele extreme ale categoriilor descrise de Jung.

Un alt autor preocupat de stilurile de învățare a fost David Kolb. În esență, teoria lui Kolb cu privire la stilurile de învățare trimite la învățarea pe baza experienței (*experience-based learning*) sau *învățare experențială*.

El definește învățarea experențială drept procesul prin care experiența se transformă în cunoaștere (Kolb, 1984, p. 38). Ca și la Jung, modelul învățării experențiale al lui Kolb implică două perechi de opuse de caracteristici. Astfel, oamenii adună experiență fie într-o *manieră directă, nemijlocită*, fie într-o *manieră abstractă, indirectă*. Odată ce experiența este înțeleasă, individul poate să adauge o nouă experiență fie prin *experimentare activă*, fie prin *observare reflexivă*. Aceste patru moduri, opuse două câte două, de învățare experențială conduc la patru tipuri majore de cunoaștere (învățare) : *divergent, asimilativ, convergent* și *acomodativ* (vezi figura 1). Vom menționa de asemenea că același autor a elaborat și un inventar al stilurilor de învățare – Learning Style Inventory – utilizat în educație și în organizații.

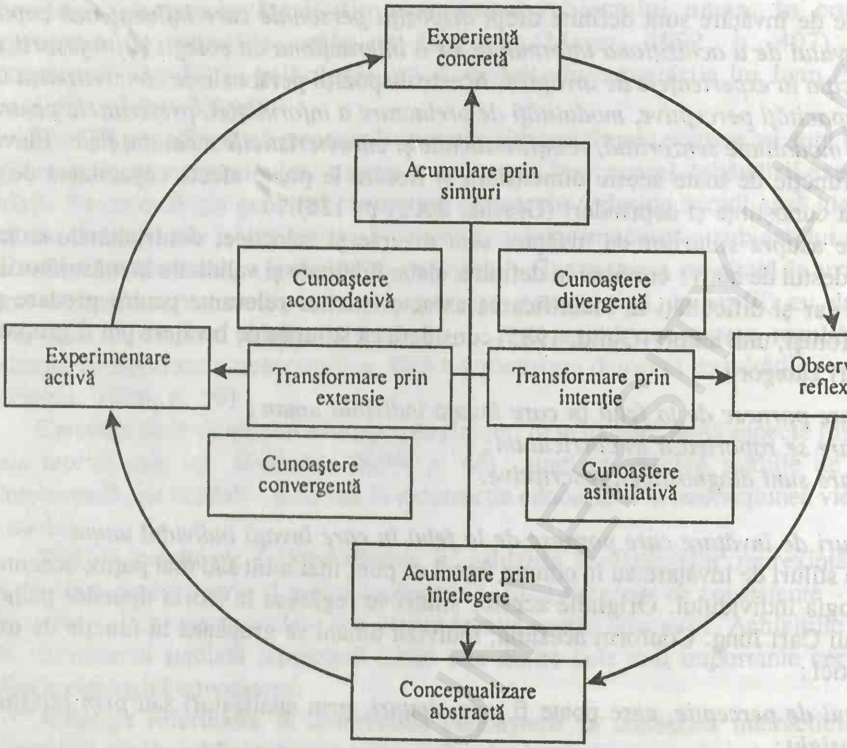


Figura 1. *Procesul învăţării experienţiale al lui Kolb (Kolb, 1984, p. 42)*

Ca şi Kolb, alţi doi autori – Ficher şi Ficher (1979) – delimitează mai multe stiluri distincte de învăţare, pornind în delimitarea acestora de la observare, experienţă şi discuţii cu cadrele didactice. Ei definesc următoarele stiluri de învăţare:

- *stilul sistematic, metodic* de învăţare (*incremental learners*) – aceşti elevi avansează pas cu pas în învăţare, adăugând sistematic fragmente de informaţii pentru a obţine o înţelegere cuprinzătoare a materiei;
- *stilul intuitiv* – elevii care au acest stil nu urmează o învăţare tradiţională, logică, nici una cronologică sau pas cu pas; ei sar de la una la alta, se iluminează brusc, iar sistematizările lor sunt rodul aceste adunări nesistematice de informaţie şi experienţă;
- *stilul senzorial specializat* – aceşti elevi se bazează predominant pe un analizator (văz sau auz) pentru a da sens ideilor;
- *stilul senzorial global* – aceşti elevi folosesc mai mulţi analizatori pentru a aduna şi prelucra informaţiile;
- *stilul implicat emoţional* – îi caracterizează pe acei elevi care funcţionează mai bine într-o clasă în care atmosfera este puternic încărcată emoţional;
- *stilul neutru emoţional* – unii elevi funcţionează mai bine într-o clasă în care manifestările emoţionale au intensitate scăzută sau climatul afectiv e relativ neutru;
- *stilul structurat* – aceşti elevi învaţă cel mai bine când profesorul realizează o predare explicită, clară, lipsită de ambiguităţi;
- *stilul deschis* – caracterizează elevii care se simt şi învaţă bine într-o oră organizată deschis, liber.

În afara acestor opt stiluri de învăţare, cei doi autori au mai diferenţiat două stiluri mai globale care caracterizează categorii largi de educaţi :

- *stilul „alterat"*, care se manifestă nu neapărat prin deficienţe fizice şi intelectuale, ci prin dezvoltarea unor stiluri negative de abordare a învăţării, sub influenţa unor factori sociali sau din mediu ;
- *stilul eclectic* – aceşti copii dezvoltă unul sau mai multe stiluri de învăţare pe care le pot schimba în funcţie de context.

2. *Stiluri de învăţare care se raportează la curriculum*

În literatura dedicată stilurilor de învăţare se întâlnesc puţine clasificări ale stilurilor de învăţare care să ţină seama de curriculum, mai exact de dezvoltarea curriculară. Una dintre cele mai cunoscute şi mai cuprinzătoare clasificări este modelul lui Bernice McCarthy – *4MAT System* (1980, 1987) –, autoarea modelului ce se bazează pe douăsprezece modele şi teorii foarte cunoscute din literatura de specialitate, elaborate în urma unor cercetări sistematice şi ample în problematica stilurilor de învăţare.

Bernice McCarthy a căutat şi a identificat similarităţile ce apar în aceste teorii asupra stilurilor de învăţare. Aceste similarităţi definesc, pe de o parte, două modalităţi principale de a percepe, de a recepta informaţia, iar, pe de altă parte, două modalităţi de procesare a informaţiei. În baza acestor modalităţi, cercetătoarea a conturat patru categorii de educaţi :

- *elevii imaginativi* : aceştia receptează informaţia în mod concret şi o procesează reflexiv ; ei simt nevoia să fie personal implicaţi în activitate şi întrebarea lor favorită este : De ce ? ; autoarea le sugerează profesorilor să le ofere acestor elevi justificări, argumente pentru cele predate ;
- *elevii analitici* : aceştia receptează informaţia în mod abstract şi o procesează reflexiv ; ei sunt interesaţi de fapte, întrebarea favorită fiind : Ce ? Autoarea le recomandă profesorilor să le ofere acestor elevi fapte sau exemple care să conducă la o adâncire a înţelegerii celor predate ;
- *elevii ancoraţi în concret* : aceştia receptează informaţia abstract şi o procesează în mod activ ; ei sunt rezolvatori de probleme (*problem solvers*), iar întrebarea lor preferată este : Cum ? Profesorul ar trebui să îi dirijeze spre a vedea cum funcţionează lucrurile şi să-i pună în postura de a experimenta ;
- *elevii dinamici* : aceştia receptează informaţia în mod concret şi o procesează activ ; ei sunt direct interesaţi de descoperire pe cont propriu şi pun deseori întrebarea : Dacă... ? Profesorul trebuie să-i lase pe aceşti elevi să „predea" lor înşişi sau altora.

Temă de rezolvat

Alegeţi una dintre categoriile prezentate (Jung, Kolb, Fisher şi Fisher sau McCarthy) şi analizaţi stilul de învăţare al uneia dintre clasele la care predaţi. Cărui stil aparţin majoritatea elevilor ? În care stil se încadrează cei mai puţini ?

În domeniul programelor de formare, Merrill şi Reid au elaborat după mai mulţi ani de cercetări un *profil al stilului social*, care se bazează pe patru tipuri de comportamente,

repartizate în patru cadrane (figura 2.). Axa orizontală descrie *asertivitatea* indivizilor, iar cea verticală reprezintă *responsivitatea*. Astfel se obţin patru comportamente observabile: *conducător*, *analitic*, *amiabil* şi *expresiv*.

Stilul conducător (*driving*) se caracterizează prin seriozitate, asertivitate, nu-şi expune cu uşurinţă emoţiile şi sentimentele. Persoanele *expresive* sunt şi ele asertive, dar îşi arată mai uşor sentimentele comparativ cu *conducătorii*. Cei *analitici* au o asertivitate scăzută, dar un bun control asupra emoţiilor. Ei au tendinţa de a pune întrebări, a aduna şi a studia faptele, informaţiile. Persoanele care sunt caracterizate de stilul *amiabil* îşi expun deschis sentimentele, sunt mai puţin asertive, dar sunt interesate în a fi agreabile şi cooperante.

Merrill şi Reid au adăugat o a treia dimensiune modelului lor, pe lângă responsivitate şi asertivitate, şi anume *versatilitatea*. Această dimensiune a comportamentului indică măsura în care ceilalţi ne percep ca fiind adaptabili, plini de resurse şi competenţi.

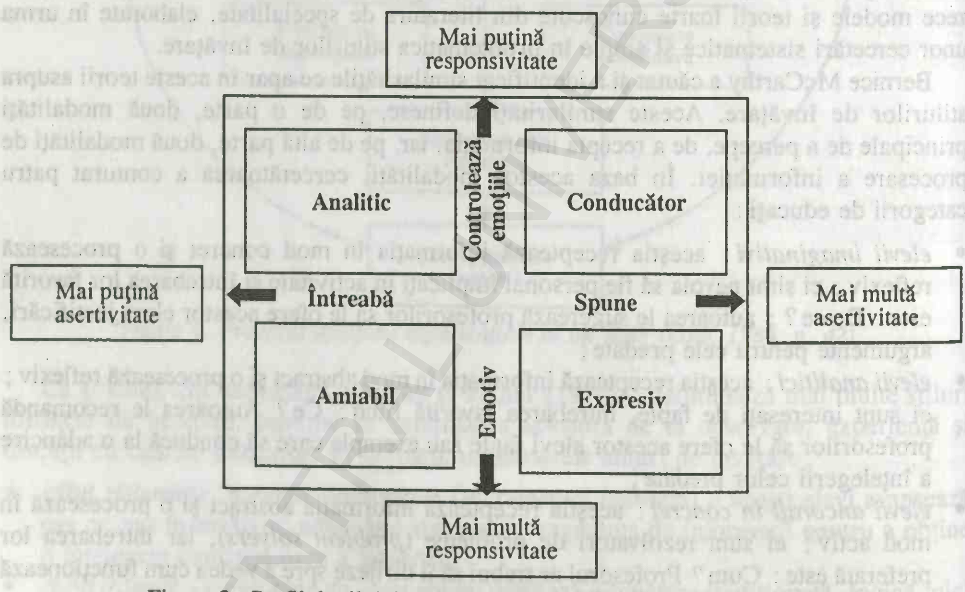


Figura 2. *Profilul stilului social al lui Merrill şi Reid (1981, p. 53)*

3. *Stiluri de învăţare diagnostice/prescriptive*

Clasificarea stilurilor de învăţare în funcţie de criteriul diagnostic/prescriptiv presupune identificarea unor elemente-cheie ale învăţării individuale şi adaptarea procesului instructiv la aceste diferenţe individuale.

Cel mai cunoscut model care defineşte aceste stiluri este cel propus de Anthony Gregorc. Modelul se bazează pe comportamente distincte, observabile, care indică modul în care individul percepe şi ordonează informaţia. Conform autorului menţionat, noi tindem să receptăm informaţia în două moduri polare: abstract sau concret, iar ordonarea informaţiei o realizăm tot în două modalităţi relativ opuse: aleator (*random*) sau secvenţial, metodic.

Conform acestor două criterii, Gregorc diferenţiază următoarele patru stiluri de învăţare.

- *Stilul concret secvenţial*: preferă să dobândească informaţia direct, prin experienţă; aceşti elevi preferă materiale concret intuitive, ce pot fi atinse şi sunt prezentate secvenţial, în paşi mici; ei preferă prezentări ordonate ale materialului de învăţat, într-o atmosferă calmă.
- *Stilul concret aleatoriu*: adună informaţii prin experimentare şi sunt capabili să facă salturi bazate pe intuiţii; ei preferă să rezolve problemele prin încercare şi eroare şi deseori sunt ridiculizaţi pentru că trec direct la concluzii, fără o structurare suficientă a raţionamentelor; aceşti elevi lucrează mai bine în grupuri mici sau în mod independent şi de obicei nu răspund bine la intervenţia cadrului didactic.
- *Stilul abstract secvenţial*: elevii au capacitatea de a decoda informaţia în forme scrise, verbale sau grafice; acestora le plac prezentările secvenţiale, ordonate şi achiziţionează multă informaţie din imagini vizuale; le place să citească şi să asculte, învaţă eficient de la o sursă cu autoritate – profesori.
- *Stilul abstract aleatoriu*: nu sunt interesaţi de aspecte legate de comportamentul lor şi al celorlalţi, preferă să înveţe într-o manieră nestructurată şi să lucreze în medii cu stimuli senzoriali variaţi; nu apreciază regulile şi indicaţiile.

O clasificare a stilurilor de învăţare realizată din perspectiva *învăţării sociale* a fost realizată de A. Grasha şi Hruska-Riechman în 1984. Ei au evidenţiat următoarele stiluri de învăţare.

- *Stilul competitiv*: elevii vor învăţa pentru a avea rezultate mai bune decât ceilalţi din clasă; concurează cu ceilalţi pentru recompensele oferite; le place să fie în centrul atenţiei şi să primească recunoaştere pentru realizările lor. În clasă, ei preferă: activităţile centrate pe profesor; să fie lideri în grupurile de discuţii; evidenţierea pentru performanţele obţinute; activităţi în care se pot diferenţia de ceilalţi.
- *Stilul colaborativ*: le aparţine elevilor care învaţă împărtăşind idei. Aceştia colaborează cu profesorul şi cu colegii de clasă. În clasă, ei preferă: activităţile în grupuri mici, dezbaterile, seminariile, activităţile centrate pe elev şi proiectele de grup.
- *Stilul evitant*: nu sunt entuziasmaţi de conţinuturile predate sau de participarea la activităţi; nu colaborează cu colegii şi cu profesorii, sunt neinteresaţi şi copleşiţi de ceea ce se întâmplă în clasă. În clasă, ei preferă: sistemul admis/respins la teste, fără ierarhizare; nu le plac profesorii entuziaşti; nu le place să fie nominalizaţi să răspundă; nu se implică în majoritatea activităţilor.
- *Stilul participativ*: sunt elevii buni din clasă, cărora le place să vină la şcoală şi să ia parte la cât mai multe activităţi cu putinţă; sunt dornici să facă cât mai mult din ceea ce li se cere. În clasă, ei preferă: expuneri, urmate de discuţii, ocazii de a dezbate un anumit material şi profesori care analizează şi sintetizează bine informaţia.
- *Stilul dependent*: arată puţină curiozitate intelectuală şi învaţă doar dacă li se cere; profesorii şi colegii sunt văzuţi ca surse de sprijin şi caută figuri autoritare care să-i ghideze în activitate. În clasă, ei preferă: sublinierile şi notiţele de pe tablă, instrucţiuni clare şi termene fixe pentru teme, metode centrate pe profesor, cât mai puţină ambiguitate în activităţi.
- *Stilul independent*: caracterizează elevii cărora le place să gândească singuri şi care sunt încrezători în capacităţile lor de a învăţa. În clasă, ei preferă: să înveţe acele aspecte pe care le consideră importante, să lucreze singuri şi mai puţin în grup,

studiul independent, activităţile instructive în ritm propriu, sarcinile de lucru care solicită gândirea independentă, activităţi centrate pe elev.

Activitate
Analizaţi şi clasificaţi stilul de învăţare al unui elev fruntaş şi al unui elev slab de la o clasă la care predaţi utilizând clasificarea propusă de Merrill şi Reid, apoi pe cea a lui A. Grasha şi Hruska-Riechman. Comparaţi rezultatele obţinute. Care dintre cele două modele de clasificare s-a dovedit mai eficient? De ce?

II.4. Teorii şi clasificări ale stilurilor de predare

Deşi mulţi consideră că stilul este important în predare, identificarea elementelor stilurilor de predare s-a dovedit a fi o sarcină dificilă. O cauză este faptul că, în mod tradiţional, conceptul de stil a fost privit într-o manieră peiorativă, fiind confundat cu afectarea, denigrat, deoarece era considerat o încercare de a masca lipsa de substanţă, sau tolerat ca o manifestare naturală a excentricităţilor personale. Astfel, pentru a defini, înţelege şi a dezvolta stilul este necesar să mergem dincolo de sensul negativ care i se conferă uneori.

Ca şi în alte activităţi – artă, muzică, sport –, stilul nu este folosit doar ocazional, pentru că astfel ar deveni doar o mască superficială folosită pentru a crea o anumită impresie.

Stilul de predare reprezintă acele comportamente şi calităţi personale constante care apar în relaţia cu clasa. El ne defineşte, ne ghidează în procesul instrucţional şi are efect asupra elevilor şi a capacităţii lor de a învăţa.

Stilurile de predare, conform lui Salem (2001), se referă la procedurile sau procesele folosite de cadrul didactic cu scopul de a-şi realiza obiectivele lecţiilor curente.

Stilurile reprezintă, de asemenea, *conglomerate de perspective, convingeri şi abordări care vizează realizarea unui maximum de randament în procesul de predare şi învăţare.* Stilurile de predare înglobează atribute personale ale profesorilor şi variază de la un profesor la altul.

Literatura contemporană asupra stilurilor de predare şi învăţare susţine ideea că profesorii ar trebui mai întâi să înţeleagă propriile stiluri de învăţare şi predare pentru a deveni mai flexibili, mai adaptaţi la nevoile elevilor.

? Întrebare
De ce credeţi că li se pretinde profesorilor să cunoască propriile stiluri de învăţare?

Deşi stilurile de predare şi stilurile de învăţare pot părea strâns legate, există relativ puţine cercetări focalizate pe această legătură, cel mai adesea fiind studiate fie unele, fie celelalte. Schunk (1996) identifică patru posibile cauze pentru această stare de fapt:

- teoreticienii învăţării, în marea lor majoritate psihologi, au realizat cercetări pe specii nonumane; pedagogii, dimpotrivă, au studiat predarea;

- ideea că predarea este o artă şi psihologia e o ştiinţă a condus la o anumită abordare a aplicării unor cunoştinţe ştiinţifice într-un domeniu artistic ;
- învăţarea studiată în cercetările psihologice era, de obicei, decontextualizată, artificială, comparativ cu învăţarea în sala de clasă ;
- metodele de cercetare folosite – mai ales în primele cercetări asupra predării şi învăţării – nu reuşeau să surprindă complexitatea situaţiilor didactice reale.

Deşi astăzi multe dintre aceste dificultăţi par a fi depăşite de cercetători, rămân unele dezacorduri majore, mai ales în privinţa definirii stilurilor de predare. Astfel, unii preferă să le definească într-un sens larg, în timp ce alţii folosesc definiţii precise, înguste.

Din perspectivă istorică se pot diferenţia trei perspective care s-au succedat în abordarea comportamentului cadrelor didactice. Până în anii '50, studiile s-au focalizat pe percepţiile elevilor asupra cadrelor didactice şi principalul minus al acestor studii este absenţa datelor cu privire la achiziţiile elevilor. Începând cu anii '30, studiile s-au orientat şi pe observarea cadrelor didactice pentru identificarea trăsăturilor lor comune. Lipsa validităţii este principalul minus al instrumentelor folosite în aceste cercetări. A treia perioadă începe în anii '60, cu studii care sunt centrate pe comportamente eficiente de predare şi pe crearea de instrumente pentru evaluarea cadrelor didactice. Cercetările contemporane asupra stilurilor de predare se încadrează în acest trend.

Una dintre primele clasificări a fost realizată de Bennett în 1976, care a clasificat cadrele didactice din învăţământul primar în două categorii : *formal* şi *informal*.

Învăţătorii formali pun un mai mare accent pe promovarea şi atingerea unui nivel academic înalt şi pe achiziţia de deprinderi de bază în citit şi calcul matematic. *Învăţătorii informali* valorizează scopuri sociale şi emoţionale, preferând să accentueze importanţa autoexprimării, a plăcerii de a învăţa sau de a veni la şcoală şi a creativităţii la elevi. Bennett sugerează că învăţătorii ar trebui să utilizeze, în funcţie de situaţie, ambele stiluri de predare.

Am afirmat la începutul acestui paragraf că educatorii ar trebui să îşi înţeleagă propriile stiluri de învăţare şi de predare, pentru a se putea adapta mai bine în clasă la stilurile cognitive ale elevilor. Un model teoretic ce susţine această perspectivă e cel propus de McCarthy, care porneşte de la modelul *4MAT System of instruction*, care presupune mai întâi identificarea stilului de învăţare al cadrului didactic şi ilustrează ulterior influenţa acestui stil asupra stilului de predare, deci asupra elevilor.

Clasificarea autoarei menţionate defineşte următoarele patru stiluri de predare, izvorâte din stilurile de învăţare ale profesorilor :

- *stilul imaginativ, ca profesor* : sunt interesaţi de stimularea dezvoltării personale a elevilor ; cunoaşterea este văzută ca o creştere personală ; preferă discuţiile, activităţile de grup şi feedbackul realist despre sentimente ; sunt persoane cărora le pasă de ceilalţi, îşi angajează elevii în activităţi ce presupun cooperarea şi conştientizează efectele contextului social asupra dezvoltării umane ;
- *stilul analitic, ca profesor* : sunt interesaţi în transmiterea cunoştinţelor într-o manieră cât mai acurată şi comprehensivă cu putinţă ; curriculumul trebuie să susţină înţelegerea şi transmiterea informaţiilor semnificative ce trebuie prezentate într-o manieră sistematică ; ei văd cunoaşterea ca fiind strâns condiţionată de înţelegere, încurajează

elevii cu performanţe deosebite, le plac faptele, detaliile organizate secvenţial, sunt profesori tradiţionali care încearcă să insufle pasiunea pentru cunoaştere, cred în folosirea raţională a autorităţii şi uneori tind să descurajeze creativitatea;

- *stilul ancorat în concret, ca profesor*: sunt interesaţi de productivitate şi competenţă; încearcă să formeze la elevi deprinderile de care vor avea nevoie pentru a fi independenţi din punct de vedere economic în viaţă; consideră că curriculumul ar trebui să răspundă la această necesitate, văd cunoaşterea ca o modalitate prin care elevii pot să-şi construiască propriul drum; încurajează aplicaţiile practice; le plac activităţile tehnice; caută calitatea şi productivitatea; tind să fie inflexibili, orientaţi spre sine şi le lipsesc abilităţile de lucru în echipă;
- *stilul dinamic, ca profesor*: sunt interesaţi în facilitarea autodescoperirii la elevi; consideră că curriculum-ul ar trebui să fie adaptat intereselor elevilor; cunoaşterea este văzută ca o modalitate de a îmbunătăţi societatea, încurajează învăţarea experenţială, preferă varietatea în metodele de instruire, îşi energizează elevii (McCarthy, 1987, pp. 37-43).

Conform lui Samuel R. Soliven (2002, p. 1-2), care utilizează criterii eclectice în ordonarea stilurilor de predare, profesorii manifestă următoarele stiluri de predare: vizual, verbal-auditiv, interacţional, tactil, kinestezic şi individual:

1. stilul *vizual* de predare: profesorul foloseşte în predare imagini, scheme, diagrame, grafice sau alte ilustrări;
2. stilul *verbal-auditiv*: profesorul citeşte sau furnizează în cea mai mare parte a timpului explicaţii verbale;
3. stilul tactil: profesorul recurge în predare la activităţi motrice, manuale ale elevilor;
4. stilul *kinestezic*: profesorul angajează elevii în acţiuni motrice prin intermediul cărora aceştia învaţă;
5. stilul *interacţional*: profesorul recurge la interacţiuni de grup şi tehnici ce presupun discuţii în grup;
6. stilul *individual* de predare: profesorul le pretinde elevilor memorare şi reproducere, proiecte sau teme individual.

Temă de rezolvat
Vă invităm la un efort de autoanaliză prin prisma descrierilor stilurilor prezentate de McCarthy, respectiv de Soliven. Dumneavoastră cărui stil aparţineţi? Pe ce elemente vă bazaţi pentru a susţine o asemenea încadrare?

Pentru a înţelege stilurile de predare, se poate dovedi utilă *o listă de elemente de identificare a acestora*. Deşi nu există un consens prea mare asupra elementelor comune ale stilului, se pot identifica totuşi anumite *gânduri şi comportamente constante ce apar în descrierea stilurilor de predare*. A. Grasha (2002, p. 2) grupează componentele generale ale stilurilor de predare în următoarele categorii:

1. *modalităţi generale de comportament în clasă*: dicţionarul Webster defineşte stilul ca o modalitate de a acţiona într-o manieră distinctă sau caracteristică sau de a utiliza un

anumit ton în discurs. Stilul reprezintă astfel dispoziţiile personale pe care indivizii le fac publice ;
2. *caracteristici asociate profesorului popular* : în general, astfel de indivizi prezintă caracteristici pe care colegii sau elevii le consideră unice şi interesante ;
3. *metodele de predare folosite* : practicile instrucţionale preferate de către profesori le definesc stilul ; astfel, o persoană poate să folosească metode expozitive, alta poate fi adepta metodelor verbale etc. Stilul devine astfel sinonim cu metoda de predare folosită cu preponderenţă ;
4. *comportamente uzuale în majoritatea şcolilor* : acestea au fost identificate în cercetări ca fiind caracteristici specifice profesorului eficient. Sunt incluse aici aspecte precum *organizarea informaţiei*, *claritatea prezentării*, *entuziasmul*, *capacitatea de a relaţiona cu elevii*. Variaţiile în aceste trăsături sau comportamente sunt atribuite diferenţelor în stilurile de predare ;
5. *rolurile jucate de către profesor* : rolurile reprezintă patternuri consistente de comportament care ghidează şi susţin gândurile şi comportamentele în situaţii specifice de predare. Procesele asociate predării solicită asumarea şi interpretarea de roluri de către profesor : consultant, persoană-resursă, model personal, consilier etc. ;
6. *trăsături de personalitate* : caracteristicile identificate în teoriile psihologice asupra personalităţii sunt folosite pentru a descrie stilurile de predare ; observaţiile şi interviurile au condus la gruparea indivizilor în grupuri cu caracteristici similare ;
7. *forme arhetipale* : au fost identificate în predare anumite forme sau modele de bază ; într-un anumit grad se presupune că toţi profesorii reprezintă copii ale acestor forme de bază (exemplu : stil centrat pe profesor – stil centrat pe elev). Variaţii ale arhetipurilor au loc atunci când fiecare profesor interpretează diferit fiecare model ;
8. *metafore pentru predare* : analogiile, alegoriile şi alte forme de limbaj figurativ sunt folosite pentru a descrie comportamentele profesorilor. Acestea reflectă credinţe, atitudini şi valori şi constituie un model al procesului de predare-învăţare care este folosit în activităţile cu elevii.

Vom detalia unele dintre aceste caracteristici prezentate şi vom preciza stilurile de predare care rezultă din ele.

Modalităţi generale de comportament în clasă

Lowman (1994, 1995), citat de A. Grasha, ajunge la concluzia că descrierile folosite pentru comportamentele profesorilor se încadrează în două categorii : *stimulare intelectuală şi raporturi interpersonale*.

Pentru categoria *stimulare intelectuală*, comportamentele profesorilor sunt caracterizate astfel : entuziasm, inspiraţie, umor, interes, claritate, organizare, creativitate, stimulare, angajare, pregătire, energie, elocvenţă, comunicativitate.

Pentru categoria *raporturi interpersonale* avem următoarele comportamente : preocupare, grijă, disponibilitate, prietenie, accesibilitate, abordabilitate, interes, respect, înţelegere, ajutor, încurajare, provocare, fairplay, răbdare, motivare.

Lowman afirmă că profesorii performanţi sunt caracterizaţi de elevi cu foarte multe dintre trăsăturile de mai sus (frecvenţa medie a atributelor : 21,5), profesorii medii obţin în medie 11,1 dintre aceste caracteristici, iar cei slabi au în medie 3,3 comportamente dintre cele enumerate mai sus.

Profesorii care obţin scoruri mari la ambele dimensiuni sunt eficienţi în activitatea cu orice grup de elevi şi în orice situaţie de predare. Cei care sunt deficitari la ambele dimensiuni tind să fie ineficienţi şi nu sunt capabili să prezinte materialul şi să motiveze elevii. Cei care prezintă niveluri moderate la categoria *raporturi interpersonale*, dar scoruri mari la *stimulare intelectuală* sunt capabili să predea la clasele de început de ciclu şcolar şi la grupuri numeroase de elevi. Pentru a preda la grupuri mici şi la un nivel mai avansat, Lowman consideră că profesorii trebuie să aibă cel puţin un nivel mediu la categoria *stimulare intelectuală* şi neapărat să fie foarte buni în aria raporturilor interpersonale.

> **Temă de rezolvat**
> Gândiţi-vă la un coleg/colegă de la şcoala la care lucraţi, care poate fi încadrat(ă) în categoria „profesor mediu". Enumeraţi circa 10-11 trăsături ale colegului respectiv. Câte dintre ele aparţin *raporturilor interpersonale* şi câte *stimulării intelectuale a elevilor*? Ce concluzii se pot formula?

Caracteristici asociate profesorului popular

În fiecare şcoală există unii profesori care, prin stilul de predare, îşi câştigă respectul, admiraţia şi popularitatea. Este adevărat că şi inversul e valabil... calităţile care induc respectul diferă, dar un lucru este clar: indiferent de ce fac, fac mai bine decât alţi profesori. Astfel de calităţi nu sunt uşor de copiat de către ceilalţi, deoarece sunt integrate în personalitatea individului.

Comportamente uzuale în majoritatea şcolilor

Această abordare a stilului porneşte de la presupunerea că există similarităţi între indivizi, iar eficienţa cu care profesorii folosesc astfel de comportamente defineşte stilul de predare. Chestionarele de evaluare a profesorilor administrate elevilor sunt construite pentru a evalua performanţa şi a da feedback individual sau a permite comparaţii interinstituţionale.

A. Grasha menţionează cele mai frecvente comportamente comune ce definesc stilul de predare al majorităţii profesorilor, indiferent de nivelul de învăţământ şi de specialitatea predată:

- abordarea analitică/sintetică: capacitatea de a prezenta chestiuni teoretice din diferite puncte de vedere;
- organizare/claritate: există obiective clare şi informaţia este organizată astfel încât elevii să înveţe;
- interacţiunea profesor – grup-clasă: măsura în care au loc discuţii şi schimburi de idei;
- interacţiunea profesor – elev/individ: profesorul este abordabil, interesat de elevi şi îi respectă;
- dinamism/entuziasm: măsura în care profesorul este energic, stimulativ şi predă cu plăcere;
- abilitatea generală de a preda: abilităţi care formează un pattern consistent, indiferent de stilul de predare;
- dificultatea cerinţelor: complexitatea şi cantitatea sarcinilor de lucru;

- structurarea : capacitatea profesorului de a planifica detaliile activităţii şi de a organiza lecţia ;
- calitatea : preocuparea profesorului pentru nivelul ridicat al activităţilor şi pentru performanţă ;
- raportul elev-profesor : natura şi calitatea interacţiunilor profesor-elev în cadrul clasei (A. Grasha, 2002, p. 10).

> **Temă de rezolvat**
> Ordonaţi aceste caracteristici generale după frecvenţa cu care apar la profesorii din şcoala dumneavoastră. Comparaţi ierarhia construită de dumneavoastră cu a colegilor. Ce observaţi ?

Rolurile jucate de către profesor

Rolurile reprezintă modele consistente de comportament şi gândire pe care le adoptăm în situaţii precum activitatea didactică. Rolurile pot fi generale, ca atunci când folosim termeni precum *profesor*, *elev*, *mamă*, *tată*, *poliţist*, *primar etc.*, însă, la o privire mai atentă, un rol general constă din mai multe roluri care acţionează fie simultan, fie succesiv. De pildă, rolul general de *profesor* poate fi înţeles ca un concept-umbrelă pentru o reţea de roluri care includ : evaluator, povestitor, persoană-resursă etc.

A. Grasha, Fuhrmann şi Montauk (1983, 1993) pun în evidenţă mai multe roluri pe care le „joacă" profesorul în clasă, folosind diverse metode :

- proiectant (designer) al activităţii ;
- ascultător activ ;
- actor/regizor ;
- antrenor ;
- consultant ;
- expert în conţinut ;
- coordonator ;
- facilitator în discuţii ;
- evaluator formativ ;
- negociator ;
- observator al procesului de învăţare ;
- persoană resursă ;
- model.

Trăsături de personalitate ale profesorilor

Caracteristicile personale pot fi folosite pentru a descrie stilurile de predare. Caracteristicile de mai jos reflectă atitudinile şi interesele noastre, modalităţile în care preferăm să strângem informaţia şi să luăm decizii şi măsura în care avem nevoie de ordine şi structurare în viaţă.

Myers (1990) evidenţiază următoarele criterii de grupare a trăsăturilor de personalitate ce definesc stilurile de predare :

a) interese, atitudini şi surse de energie :
   - extraversiune – atitudinile şi interesele sunt orientate către exterior : persoane, obiecte, evenimente ;

- introversiune – orientarea către viaţa interioară, subiectivă ; atitudinile şi interesele sunt orientate către concepte, idei, teorii, modele ale realităţii ;

b) preferinţa pentru o anumită manieră de adunare a informaţiei :
- a simţi : obţinerea informaţiei prin imput senzorial, asociat cu fapte imediate, reale, concrete, din experienţa de zi cu zi ;
- a intui : adunarea informaţiei prin depăşirea experienţei imediate de viaţă, prin luarea în considerare a posibilităţilor, probabilităţilor şi altor aspecte ce ţin de oameni, obiecte, relaţii şi evenimente, dar care nu sunt disponibile direct simţurilor ;

c) modul de construire a raţionamentelor şi de luare a deciziilor :
- raţional : atitudine obiectivă, impersonală, logică, prin căutarea cauzelor evenimentelor şi analiza în manieră pro şi contra a situaţiilor ;
- afectiv : analiza subiectivă şi personală prin prisma valorilor, a implicaţiilor acţiunilor asupra vieţii celorlalţi ;

d) orientările fundamentale în stilul de viaţă :
- cerebral : îşi desfăşoară activitatea într-o manieră planificată, ordonată, resimţind o nevoie puternică de a controla evenimentele ;
- spontan : îşi desfăşoară activitatea într-o manieră spontană, flexibilă, încercând să înţeleagă viaţa şi să se adapteze la schimbările ce apar în cea mai eficientă modalitate posibilă.

> **? Întrebare**
> După părerea dumneavoastră, ce pondere ar trebui acordată trăsăturilor de personalitate din ansamblul caracteristicilor care definesc stilul de predare al unui profesor ? De ce ?

Pornind de la clasificarea de mai sus, Lawrence şi Firestone (1993) au evidenţiat comportamente asociate lor în clasă. Astfel :

- tipul extravertit, în clasă : preferă să le ofere elevilor posibilităţi multiple de a alege ce şi cum să înveţe ; este deschis cu elevii şi sesizează schimbările în atenţia elevilor, performanţele lor şi aşteptările legate de curs ;
- tipul introvertit, în clasă : preferă să structureze sarcinile de lucru şi să exercite un control direct asupra activităţii şi temelor de lucru. Este relativ inflexibil în activitatea cu clasa şi preocupat de propriile obiective în clasă ;
- tipul senzorial, în clasă : accentuează faptele şi dobândirea de deprinderi concrete ; foloseşte activităţi care le permit elevilor puţine alegeri ;
- tipul intuitiv, în clasă : încurajează elevii să meargă dincolo de fapte, să înţeleagă relaţiile dintre idei diferite şi să ia în considerare implicaţii mai ample ; încurajează elevii să descopere noi semnificaţii în concepte şi le propune elevilor o gamă largă de activităţi ;
- tipul raţional, în clasă : le oferă elevilor foarte puţine comentarii, recompense sau critici cu privire la comportamentul lor, nu deviază de la sarcinile de lucru cu elevii, este mai atent la propriile comportamente decât la cele ale elevilor, interacţionează cu clasa ca o entitate, în loc să relaţioneze cu elevul ca individ ;

- tipul afectiv, în clasă : comunică fiecărui elev că activitatea lui este importantă, asigură feedback consistent şi constructiv, atât pozitiv, cât şi negativ, ajută elevii să-şi analizeze propriile valori, să ia decizii şi să rezolve probleme legate de disciplina în clasă.
- tipul cerebral, în clasă : repetitiv, unidirecţional, ordonat şi controlat, accentuează elementele de structură, program şi termenele. Preferă temele şi activităţile de grup în care se realizează un produs specific ; e nerăbdător cu elevii care nu sunt organizaţi şi care întârzie în realizarea sarcinilor sau temelor.
- tipul spontan, în clasă : încurajează participarea elevilor, predă într-o manieră flexibilă şi spontană, se simte confortabil în discuţiile cu final deschis şi angajează elevii în activităţi pe grupuri mici.

A. Grasha, în urma analizei multiplelor clasificări ale stilurilor de predare şi a cercetărilor experimentale întreprinse, ajunge la concluzia că „fiecare stil individual este ca o culoare diferită de pe paleta unui pictor. Precum culorile, stilurile se pot combina unele cu altele" (2002, p. 153).

Folosind analiza tematică, observarea profesorilor în clasă, interviuri cu cadrele didactice şi răspunsurile la chestionare, A. Grasha a ajuns la conturarea a cinci stiluri de învăţare, care pot fi combinate între ele. Redăm în continuare caracterizarea acestor stiluri :

- *stilul expert* : deţine cunoştinţele şi expertiza de care au nevoie elevii, se străduieşte să-şi menţină statutul de expert printre elevi prin oferirea de informaţii detaliate şi prin provocarea elevilor să-şi îmbunătăţească competenţele. Este preocupat de transmiterea informaţiilor şi de nivelul de pregătire a elevilor. Avantaje : informaţia, cunoştinţele şi deprinderile pe care le posedă. Dezavantaje : poate intimida elevii mai puţin experimentaţi şi nu explicitează întotdeauna modul în care a ajuns la un anumit rezultat, răspuns, concluzie.
- *stilul autoritar formal* : autoritatea derivă din cunoştinţele pe care le posedă şi rolul de cadru didactic (autoritate deontică). Este preocupat de oferirea de feedback pozitiv şi negativ, de stabilirea obiectivelor, precizează aşteptările şi regulile de comportament pentru elevi ; este preocupat de modalităţile corecte, acceptabile sau standard de a acţiona şi le oferă elevilor conţinuturile învăţării în mod structurat. Avantaj : focalizarea pe aşteptări clare şi modurile corecte de a proceda. Dezavantaj : axarea puternică pe acest stil poate duce la rigiditate, standardizare şi relaţii puţin flexibile cu elevii.
- *stilul modelului personal* : aceşti profesori cred în puterea exemplului personal şi stabilesc un prototip de mod de gândire şi comportament. Profesorul anticipează, orientează şi susţine activităţile şi încurajează elevii să observe şi să se adapteze la abordarea sa. Avantaj : accentul pus pe observarea directă şi urmarea unui model. Dezavantaj : unii profesori consideră că abordarea lor este cea mai bună, iar unii elevi nu se pot ridica la aceste aşteptări şi standarde.
- *stilul facilitator* : accentuează natura personală a relaţiilor profesor-elev, ghidează şi orientează elevii, adresează întrebări, sugerează alternative, îi încurajează să facă alegeri informate. Scopul lui global este dezvoltarea capacităţii elevilor de a acţiona independent, de a avea iniţiativă şi responsabilitate. Avantaje : se focalizează pe nevoile şi scopurile elevilor ; doreşte să exploreze opţiuni şi variante alternative.

Dezavantaj : stilul este deseori cronofag şi uneori este necesară o abordare mai directă.

- *stilul delegator* : preocupat de dezvoltarea capacităţii elevilor de a funcţiona autonom. Elevii lucrează independent la proiecte sau ca parte a unor echipe autonome. Profesorul este disponibil la solicitările elevilor, ca persoană-resursă. Avantaj : ajută elevii să se dezvolte pe cont propriu. Dezavantaj : poate să interpreteze greşit capacitatea elevilor de a munci independent (unii elevi pot deveni anxioşi când li se oferă această autonomie).

> **Activitate**
> Conform lui A. Grasha, fiecare profesor actualizează, simultan sau succesiv, în predare o multitudine de stiluri. Pe dumneavoastră ce stiluri de predare vă caracterizează cel mai mult ? Numiţi cel puţin trei astfel de stiluri, precum şi comportamentele asociate lor.

A. Grasha a realizat mai multe cercetări de teren asupra acestor stiluri de predare, în urma cărora profesorii par să se grupeze, în funcţie de combinaţiile celor cinci stiluri enumerate mai sus, în structuri (*clusters*). Acestea sunt formate din *stiluri primare* de predare (precum culorile dominante în pictură, după metafora aceluiaşi autor) şi *stiluri secundare* – tonuri sau „culori" de fundal. Ordinea enumerării lor reflectă importanţa percepută a fiecărui stil de către cadrele didactice în combinaţia respectivă. Structurile de stiluri de predare se ordonează astfel :

1. 38% – stil primar : expert, autoritate formală ; stil secundar : model personal, facilitator, delegator ;
2. 22% – stil primar : model personal, expert, autoritate formală ; stil secundar : facilitator, delegator ;
3. 17% – stil primar : facilitator, model personal, expert ; stil secundar : autoritate formală, delegator ;
4. 15% – stil primar : delegator, facilitator, expert ; stil secundar : autoritate formală, model personal. (A. Grasha, 2002, p. 155).

> **Temă de rezolvat**
> Comentaţi rezultatele cercetării întreprinse de pedagogul american. Credeţi că în sistemul românesc de învăţământ am obţine aceleaşi rezultate ?

Stilurile de predare se grupează de asemenea în funcţie de criteriul „gen" al educatorului şi de disciplina predată. Astfel, în funcţie de gen, femeile obţin scoruri mai scăzute la stilurile *expert* si *autoritate formală* şi scoruri mai mari la stilurile *facilitator* şi *delegator*.

A. Grasha (2002, pp. 166-167) evidenţiază că, în funcţie de disciplina predată, mai frecvent a fost folosit stilul *expert* în domeniile matematică, informatică, arte, muzică şi teatru şi mai puţin în disciplinele umaniste şi în ştiinţele educaţiei. Stilul *autoritate*

formală apare mai frecvent în domeniile: limbi străine, economie, în timp ce *modelul personal* a fost mai frecvent identificat în ştiinţele umane, ştiinţele educaţiei şi în teatru. Stilurile *facilitator* şi *delegator* se întâlnesc foarte rar în matematică sau informatică, dar se observă mai frecvent în ştiinţele educaţiei, arte, muzică, teatru.

? Întrebare

În ce măsură stilul dumneavoastră este influenţat de disciplina predată sau de nivelul de învăţământ la care predaţi? Argumentaţi.

Bibliografie

Ausubel, D.; Robinson, Fl., 1981, *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Babanski, I.K., 1979, *Optimizarea procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bârsănescu, Şt., 1935, *Didactica*, Editura Scrisul românesc, Craiova.

Bârsănescu, Şt., 1946, *Didactica*, Pygmalion, Iaşi.

Bârzea, C., 1987, „Ştiinţa predării. Unele tendinţe în didactică", *Probleme de pedagogie contemporană*, nr. 9, BCP.

Bennett, N., 1976, *Teaching styles and pupil progress*, Open Books, Londra.

Bruner, J., 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cerghit, I., 1986, „Procesul de învăţământ – cadru principal de instruire şi educare a elevilor. Abordarea sistemică a procesului de învăţământ", în I. Radu (coord.), *Sinteze de didactică modernă*, Tribuna Şcolii.

Cerghit, I., 2002, *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*, Editura Aramis, Bucureşti.

Cerghit., I.; Oprescu, N., 1988, „Procesul de învăţământ – cadru principal de instruire şi educare a elevilor", în I. Cerghit, L. Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti.

Cerghit, I.; Vlăsceanu, L. (coord.), 1988, *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti.

Chircev, A., 1977, *Problematica progresului/succesului şcolar*, Progresul şcolar, Cluj-Napoca.

Comenius, J.A., 1970, *Didactica magna*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cristea, G., 2003, *Managementul lecţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cristea, S., 1998, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cucoş, C., 2002, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.

Firestone, B., 1993, Understanding ourselves and others through psychological type. Workshop presentation at 4th annual Lilly Conference on College Teaching-West, Lake Arrowhead, CA.

Fischer, B.B.; Fischer, L., 1979, „Styles in teaching and learning", *Educational Leadership*, 36(4), pp. 245-254.

Fuhrmann, B.S.; Grasha, A.F., 1983, *A practical handbook for college teachers*, Little-Brown, Boston, MA.

Gagné, R.M., 1975, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Grasha, A.F., 2002, *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*, Alliance Publishers.

Gregorc, A.F., 1979, „Learning/Teaching styles: Their nature and effects", în J.W. Keefe (ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*, National Association of Secondary School Principals, Reston, VA, pp. 19-26.

Guild, P.B. ; Garger, S., 1985, *Marching to different drummers*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Hruska-Riechmann, S. ; Grasha, A.F., 1982, „The Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales: Research findings and applications", în J. Keefe (ed.), *Student learning styles and brain behavior*, NASSP, Reston, VA.

Iancu, S., 1976, „Forme de organizare a procesului instructiv-educativ", în G. Văideanu (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, litografiat, Iaşi.

Ionescu, M., 1996, „Strategii şi demersuri tipice în predare şi învăţare", în M. Ionescu, I. Radu (coord.), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Ionescu, M., 1999, *Didactica modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ionescu, M. ; Radu, I. (coord.), 1996, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Iucu, R., 2001, *Instruirea şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.

Jinga, I. ; Istrate E. (coord.), 1994, *Manual de pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti.

Jinga, I. ; Negreţ, I., 1982, „Predarea şi învăţarea eficientă", *Revista de pedagogie*, nr. 1-6.

Jinga, I. ; Negreţ, I., 1994, *Învăţarea eficientă*, Editura Editis, Bucureşti.

Kai-Kuen, Leung ; Bee-Horng, Lue ; Ming-Been, Lee, 2003, „Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem-based learning", *Medical Education*, Blackwell Publishing Ltd., 37, pp. 410-416.

Kolb, D.A., 1984, *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Lawrence, G., 1982, *People types and tiger stripes*, ediţia a II-a, CAPT, Gainesville, FL.

Lisievici, P., 1992, „Evaluarea în învăţământ: cadrul conceptual şi metodele esenţiale", *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4.

Lisievici, P., 2004, *Pedagogie*.

Lowman, J., 1994, „Professors as performers and motivators", *College Teaching*, 42, pp. 137-141.

Lowman, J., 1995, *Mastering the techniques of teaching*, ediţia a III-a, Jossey-Bass, San Francisco.

Macavei, E., 1997, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Mayer, R.E., 1992, „Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology", *Journal of Educational Psychology*, 84(4), pp. 405-412.

McCarthy, B., 1980, *The 4MAT system : Teaching to learning styles with right/left mode techniques*, Excel, Inc., Oak Brook, IL.

McCarthy, B., 1987, *The 4MAT system : Teaching to learning styles with right/left mode techniques*, ediţie revăzută, Excel, Inc., Oak Brook, IL.

Merrill, D.W. ; Reid, R.H., 1981, *Personal styles and efective performance*, Chilton Book Company, Radnor, PA.

Moise, C. ; Cozma, T., 1996, *Reconstrucţie pedagogică*, Editura Ankarom, Iaşi.

Momanu, Mariana, 2004, *Introducere în teoria educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.

Montauk, S.L. ; Grasha, A.F., 1993, *Adult HIV outpatient care : A handbook for clinical teaching*, Society of Teachers of Family Medicine, Kansas City, MO.

Myers, I.B., 1990, *Gifts differing*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.

Neacşu, I., 1990, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Nicola, I., 1994, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Noveanu, E., 1982, „Analiza sistemică a procesului de învăţământ", în D. Salade (coord.), *Didactica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Parot, Francoise ; Richelle, Marc, 1995, *Introducere în psihologie. Istoric şi metode*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Philip, Reed A., 2000, *The Relationship Between Learning Style and Conventional or Modular Laboratory Preference Among Technology Education Teachers in Virginia Blacksburg*, Posting to the International Technology Education Association's (ITEA) Listserv Changing Industrial Arts to Technology Education, Virginia.

Piaget, Jean, 1988, „Psihogeneza cunoştinţelor şi semnificaţia sa pedagogică", în *Teorii ale limbajului. Teorii ale învăţării. Dezbaterea dintre Jean Piaget şi Noam Chomsky*, Editura Politică, Bucureşti.

Popovici, D., 2000, *Didactica. Soluţii noi la probleme controversate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Rosenberg, B.M., 2005, *Adevărata educaţie pentru o viaţă împlinită*, Elena Francisc Publishing.
Salem, Geronimo R., 2001, *Instructors' and Students' Antecedents and Contexts : Their Influence on the English Proficiency of College Freshmen*, lucrare de disertaţie nepublicată, Saint Mary's University, Nueva Vizcaya.
Schunk, D.H., 1996, *Learning theories*, ediţia a II-a, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, NJ.
Soliven, Samuel R., *Teaching styles of high school physics teachers*, Saint Mary's University – High School/Science High School Departments, Nueva Vizcaya.
Stan, L., 2002, *Pedagogie generală*, curs IDD, Universitatea „Al.I. Cuza", Facultatea de Istorie, Iaşi.
Stan, L. ; Andrei, A., 1997, *Ghidul tânărului profesor*, Editura „Spiru Haret", Iaşi.
Stoica, A. (coord.), 2001, *Evaluarea curentă şi examenele, Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, Bucureşti.
Ştefan, M., 2006, *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, Bucureşti.
Văideanu, G. (coord), 1986, *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. I şi II, Universitatea Iaşi.
Văideanu, G., 1986, „Abordarea sistemică a procesului de învăţământ", în G. Văideanu (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.
Wlodarski, Z., 1980, *Legităţile psihologice ale învăţării şi predării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

[illegible]
[illegible], 1992, [illegible], ediția a II-a, CAPT, Gainesville, FL.
[illegible], „[illegible] conceptual și metodele [illegible]”, Revista de Pedagogie, nr. [illegible]
[illegible]
[illegible], College Teaching, 42, pp. 137-141.
Lowman, J., 1995, Mastering the techniques of teaching, ediția a II-a, Jossey-Bass, San Francisco.
[illegible], Editura Didactică și Pedagogică, București.
[illegible], „[illegible]”: Their historic meaning within educational psychology”, [illegible], pp. 405-412.
[illegible] to learning styles with right/left mode techniques, [illegible]
[illegible] learning styles with right/left mode techniques, [illegible]
[illegible], [illegible] styles and effective performance, [illegible]
[illegible], Editura [illegible], Iași.
[illegible], Editura Polirom, Iași.
[illegible] – A handbook for ethical [illegible], [illegible], Kansas City, MO.
Myers, I.B., [illegible], Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
Neacșu, I., [illegible], Editura [illegible], București.
Nicola, I., [illegible], Editura Didactică și Pedagogică, București.
Noveanu, E., [illegible], „Analiza sistemică a procesului de învățământ”, în D. Salade (coord.), Didactica, Editura Didactică și Pedagogică, București.
[illegible], Introducere în psihologie. Istorie și metode, [illegible], București.
[illegible], The Relationship Between Learning Style and Conventional or Modular Laboratory Preference Among Technology Education Teachers in Virginia, Blacksburg, [illegible] International Technology Education Association's (ITEA) [illegible] Technology Education, Virginia.
Piaget, Jean, 1988, „[illegible] și semnificația ei pedagogică”, în Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării. Dezbaterea dintre Jean Piaget și Noam Chomsky, Editura Politică, București.

Învăţarea

Conf.univ.dr. Dorina Sălăvăstru

Scopul unităţii de curs:

- însuşirea conceptelor fundamentale vehiculate de teoriile învăţării;
- fundamentarea intervenţiilor în actul educaţional pe diferite teorii psihologice ale învăţării.

Obiective operaţionale:

După parcurgerea acestei unităţi, cadrele didactice vor putea să:

- opereze corect cu conceptele-cheie vehiculate de teoriile învăţării;
- discute implicaţiile educaţionale ale teoriilor învăţării;
- argumenteze intervenţiile făcute în diferite situaţii de învăţare;
- proiecteze diferite situaţii de învăţare în baza teoriilor psihologice ale învăţării;
- recunoască, în situaţii didactice concrete, problemele puse de teoreticienii învăţării.
- stabilească corespondenţe între teoriile învăţării şi teoriile instruirii;

I. Conceptul de *învățare*

Atunci când vorbim despre *învățare*, suntem mereu tentați să o raportăm la ființa umană. Învățarea nu este însă un fenomen exclusiv uman. Ea se regăsește și în conduita animalelor și, în general, în întreaga lume vie, împletindu-se strâns cu un alt fenomen, respectiv cel de adaptare. Unii autori chiar definesc *învățarea* ca procesul de adaptare a organismului la mediu. Învățarea este răspândită în întreaga lume vie, dar sfera, conținutul, complexitatea și, mai ales, semnificația ei pentru organism depind de treapta de evoluție pe care se află organismele supuse învățării.

Problematica învățării este abordată de mai multe discipline : pe de o parte, biologia și biochimia, care sunt preocupate de determinarea mecanismelor neurofiziologice ale învățării, iar, pe de altă parte, psihologia, pedagogia, sociologia, epistemologia, care sunt preocupate de dimensiunea individuală și socială a învățării, de condițiile în care se produce învățarea, de optimizarea învățării școlare. Cu toată această arie largă de abordări, putem spune că prioritatea istorică și științifică aparține psihologiei și ea a fost impusă de pionierii domeniului : Hermann Ebbinghaus (1885), Edward Thorndike (1898), John B. Watson (1919).

Datorită punctelor de vedere diferite din care a fost cercetată învățarea, definițiile date conceptului de *învățare* sunt numeroase. Astfel, psihologul rus A.N. Leontiev (1903-1979) definește învățarea drept „procesul dobândirii experienței individuale de comportare". Pentru Leontiev, elementul esențial al învățării umane este asimilarea experienței speciei, a experienței socioculturale a umanității. De asemenea, învățarea nu determină numai o schimbare de comportament, ci contribuie și la dezvoltarea capacității omului de a crea, de a se evalua și de a se autoforma.

Pentru A. Clausse (Clausse, 1967), învățarea este „o modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul", iar, pentru psihologul Robert Gagné, învățarea reprezintă „acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere" (Gagné, 1975, p. 11). Gagné atrage atenția asupra faptului că modificarea denumită *învățare* se manifestă ca o modificare a comportamentului, iar producerea ei este dedusă din compararea comportamentului de care era capabil individul înainte de a fi pus într-o situație de învățare oarecare cu comportamentul de care dă dovadă după acest tratament. Teoreticienii care concep învățarea ca pe o schimbare în comportament subliniază faptul că nu toate modificările produse în comportament reprezintă rezultate ale învățării, ci doar acelea care au apărut ca urmare a experienței individuale și nu pot fi explicate prin cauze biologice, cum ar fi maturizarea organismului, oboseala, ingerarea de droguri. În plus, modificarea comportamentului trebuie să fie relativ trainică, adică să fie aptă de a se menține un timp.

Din definițiile prezentate putem sintetiza faptul că, pentru a vorbi despre învățare, trebuie îndeplinite trei condiții :

a) să existe o schimbare în comportament ;
b) schimbarea trebuie să fie un rezultat al experienței ;
c) schimbarea trebuie să fie durabilă.

Aceste definiţii surprind sensul larg al conceptului de *învăţare*. Plasând învăţarea în contextul procesului de instruire, psihologii educaţiei ne oferă şi un sens restrâns al acestui concept. Ei definesc învăţarea drept o activitate sistematică, dirijată, desfăşurată într-un cadru organizat (instituţii specializate de instruire şi educaţie), orientată în direcţia asimilării de cunoştinţe şi a formării structurilor psihice şi de personalitate. Învăţarea desfăşurată într-un sistem instituţionalizat – sistemul de învăţământ – poartă numele de învăţare şcolară. Ea este forma dominantă de activitate în perioada şcolarităţii obligatorii, iar, pentru cei ce continuă cu formele învăţământului de profesionalizare, învăţarea rămâne activitatea dominantă până la vârste mai înaintate.

Fiind organizată gradual şi diferenţiat pe cicluri şi profiluri, cu finalităţi precise pentru fiecare ciclu, rezultatul învăţării şcolare trebuie privit sub două aspecte: unul informativ, care constă în extragerea şi stocarea unui conţinut informaţional util, a unor scheme de acţiune, a unor algoritmi intelectuali, şi altul formativ, care se exprimă în formarea şi transformarea aparatului cognitiv al elevului, în formarea şi dezvoltarea personalităţii. Astăzi, în condiţiile exploziei informaţionale, a multiplicării canalelor de comunicare şi informare, organizarea învăţării şcolare nu se referă atât la nişte conţinuturi de transmis, cât, mai ales, la procedee şi modalităţi de orientare şi dobândire independentă a cunoştinţelor. Ceea ce contează mai mult nu este ce învăţăm, ci cum învăţăm. Învăţarea nu trebuie să ducă la simple acumulări de informaţii, ci la formarea unor capacităţi de orientare, de gândire şi creativitate, la flexibilizarea structurilor cognitive şi atitudinale, pentru a permite o adaptare optimă la schimbările rapide cu care ne confruntăm.

? Întrebări
- Când o modificare în comportament poate fi considerată un rezultat al învăţării?
- Realizaţi o analiză comparativă a definiţiilor învăţării prezentate în curs.

II. Forme ale învăţării

În psihologie există diverse moduri de a clasifica învăţarea. O primă clasificare pe care o propunem este cea care pleacă de la cele mai importante abordări psihologice ale învăţării, abordarea behavioristă şi cea cognitivă:

- *Obişnuinţa* este forma cea mai elementară de învăţare care se manifestă în cadrul adaptării senzoriale ca atenuare sau estompare treptată a efectului iniţial al unui stimul, ca urmare a prelungirii în timp a acţiunii acestuia sau a creşterii frecvenţei lui în câmpul nostru perceptiv.
- *Învăţarea asociativă*, conform teoriilor behavioriste, presupune învăţarea relaţiilor dintre evenimente. În această formă de învăţare sunt incluse *condiţionarea de tip clasic* (pavlovian) şi *condiţionarea instrumentală* (de tip skinnerian). Ambele forme de condiţionare implică formarea de asociaţii, adică învăţarea faptului că anumite evenimente se produc împreună. În condiţionarea clasică, un organism învaţă că un eveniment vine după altul, iar, în condiţionarea instrumentală, un organism învaţă că o reacţie a sa va fi urmată de o anumită consecinţă.

- *Învăţarea complexă* se sprijină pe teoriile cognitive, care arată că elementul cel mai important în învăţare îl reprezintă capacitatea organismului de a-şi reprezenta în plan mental evenimente ale lumii reale şi de a opera cu aceste reprezentări. Exemple de învăţare complexă sunt aplicarea unei anumite strategii pentru rezolvarea unei probleme, elaborarea unei scheme mentale a mediului înconjurător, achiziţionarea de concepte abstracte.

O altă clasificare este cea a psihologului Robert M. Gagné, care distinge opt tipuri diferite de învăţare dispuse într-o ordine ierarhică. Un tip de învăţare situat la un nivel superior este, prin natura sa, mai complex şi se bazează pe cele inferioare. Ierarhia tipurilor de învăţare implică faptul că achiziţia unei capacităţi de nivel superior este condiţionată de achiziţia capacităţilor situate pe trepte inferioare. De aceea, afirmă autorul citat, „un elev este pregătit să înveţe ceva nou în momentul în care stăpâneşte condiţiile prealabile, cu alte cuvinte în momentul în care şi-a însuşit, prin învăţarea anterioară, capacităţile necesare pasului următor" (Gagné, 1975, p. 30).

Cele opt tipuri de învăţare identificate de Gagné sunt:

1. *Învăţarea de semnale*, prin care se are în vedere clasicul reflex condiţionat al lui I.P. Pavlov. O caracteristică importantă este faptul că individul învaţă să dea un răspuns general, difuz, la un semnal. Aceasta este o învăţare involuntară, direct legată de emoţiile şi nevoile vitale primare. Învăţarea de semnale este specifică vieţii fiecăruia dintre noi. Învăţăm să răspundem la culoarea roşie a semaforului, la soneria ceasului deşteptător, la clopoţelul de la şcoală etc. Învăţarea de semnale este folosită uneori de profesor pentru a-i face atenţi pe elevi. Un profesor poate folosi în mod deliberat bătaia din palme, de exemplu, ca semnal.
2. *Învăţarea stimul-răspuns* (S-R), ce corespunde condiţionării operante a lui Skinner. Ea se diferenţiază de forma precedentă prin faptul că subiectul este capabil de a discerne şi de a da un răspuns specific la un stimul determinat. În loc să aibă o reacţie generală emoţională, individul poate realiza o acţiune delimitată cu precizie. Învăţarea S-R este implicată în învăţarea actelor motrice voluntare. Ţinerea corectă a unui creion de către un copil mic este un exemplu de aplicaţie relevată de învăţarea S-R. Iniţial, creionul poate fi aşezat într-o poziţie corectă în mâna copilului de către învăţător sau părinte. Acest procedeu se va repeta de două-trei ori. După un număr de repetiţii întărite, răspunsul corect devine din ce în ce mai probabil.
3. *Înlănţuirea* este, de asemenea, o formă simplă de învăţare. Ea se mai numeşte şi „învăţarea de secvenţe" şi presupune învăţarea unei serii de legături S-R înlănţuite într-o ordine determinată. Gagné oferă următorul exemplu: atunci când unui şofer începător îi spunem: „Porneşte acum motorul!", îi cerem să execute un lanţ de conexiuni S-R pe care el le-a învăţat deja. De asemenea, copiii învaţă după modelul înlănţuirilor un număr de deprinderi: încheierea nasturilor, închiderea cataramelor, utilizarea foarfecii, efectuarea nodurilor. Învăţarea automatismelor (înotul, mersul pe bicicletă, dactilografierea) se face în acest mod. Înlănţuirile descrise sunt neverbale, deşi învăţarea lor poate fi facilitată prin indicaţii verbale.
4. *Învăţarea de asociaţii verbale*, ce presupune tot serii de legături S-R, însă de natură verbală. Formarea lanţurilor verbale poate fi considerată un caz particular de înlănţuire. Lanţurile verbale se formează cu prilejul învăţării cuvintelor unei limbi şi al

îmbinării lor în propoziţii. În această formă de învăţare, memoria joacă un rol important. Sunt bine cunoscute experimentele psihologului german Hermann Ebbinghaus privind memorarea unor silabe lipsite de sens. Ebbinghaus a stabilit că se învaţă foarte mult prin asociaţii verbale. Deci, chiar şi în condiţiile în care silabele au fost selectate ca având un conţinut complet lipsit de sens, ele sunt totuşi susceptibile de a forma asociaţii.

5. *Învăţarea prin discriminare*, în care subiectul învaţă să răspundă diferenţiat acelor caracteristici ale obiectelor care servesc la distingerea acestora: forme, mărimi, culori. Însuşirea discriminărilor este o activitate foarte importantă în procesul de instruire şcolară. Elevul învaţă să diferenţieze literele de tipar, cifrele, culorile, fonemele, pentru ca, apoi, să înveţe trăsăturile distinctive ale unor clase de obiecte din mediul în care trăieşte (păsări, flori, maşini).
6. *Învăţarea noţiunilor*, ce se referă la faptul că subiectul poate să clasifice obiectele pe baza unor proprietăţi comune. Formarea conceptelor este foarte importantă în actul instruirii. Începând cu clasele mici, apoi de-a lungul întregii perioade şcolare, elevului i se cere să clasifice multe obiecte şi evenimente. Un rol important în acest proces îl are limbajul. Odată ce noţiunile sunt însuşite, individul este pregătit pentru asimilarea unui volum foarte mare de cunoştinţe.
7. *Învăţarea regulilor*, care se bazează pe învăţarea noţiunilor. În termenii cei mai simpli, o regulă este un lanţ de două sau mai multe concepte. Gagné defineşte regula drept „o capacitate internă care-i oferă individului posibilitatea de a răspunde la o clasă de situaţii-stimul cu o clasă de performanţe, ultima fiind în mod predictabil legată de prima printr-o clasă de relaţii". De exemplu, pentru a învăţa o regulă de genul „obiectele rotunde se rostogolesc", elevul trebuie să cunoască deja noţiunile de „obiect rotund" şi „rostogolire" şi chiar să poată stabili o relaţie între ele. Dacă această legătură nu este înţeleasă, atunci nu avem de-a face decât cu învăţarea unui simplu lanţ verbal. O mare parte din procesul învăţării şcolare o reprezintă învăţarea de reguli.
8. *Rezolvarea de probleme*, care este un tip de învăţare ce necesită eforturi interioare numite în mod obişnuit gândire. Ea poate fi privită ca un proces prin care regulile învăţate anterior sunt combinate cu scopul găsirii unei soluţii într-o situaţie problematică. Rezolvarea de probleme nu înseamnă doar o aplicare a regulilor învăţate anterior. Ea este un proces ce generează o nouă învăţare, însuşirea unor idei noi care multiplică aplicabilitatea regulilor învăţate anterior.

Conceperea învăţării ca pe un proces ierarhic, cumulativ, în care o formă superioară de învăţare se bazează pe formele inferioare, poate oferi sugestii interesante pentru instruirea şcolară. Gagné însuşi consideră că ierarhia învăţării oferă o bază pentru găsirea unui drum de învăţare potrivit fiecărui elev. Pentru aceasta, lucrul cel mai important este să aflăm ce cunoaşte elevul în acel moment şi să începem instruirea din acel punct. Problema de ordin general pe care orice profesor trebuie să şi-o pună în momentul în care programează conţinutul instruirii este următoarea: ce elemente trebuie învăţate de elev în prealabil pentru ca noile conţinuturi să poată fi însuşite cu uşurinţă?

? Întrebări

Care sunt implicaţiile pedagogice directe ale ierarhiei tipurilor de învăţare descrise de R. Gagné?

De ce învăţarea noţiunilor este anterioară învăţării regulilor în ierarhia tipurilor de învăţare?

III. Condiţii ale învăţării

Un răspuns complet la întrebarea: „Ce este învăţarea?" nu poate să omită descrierea condiţiilor care influenţează producerea învăţării. Învăţarea nu se petrece numai ca un eveniment natural. Ea se poate produce şi în anumite condiţii care pot fi observate şi chiar controlate. Identificarea, descrierea şi optimizarea condiţiilor învăţării reprezintă momente importante ale procesului de organizare şi conducere a instruirii. Pentru a fi eficient, educatorul trebuie să ştie nu numai de unde porneşte elevul şi încotro se îndreaptă, dar şi care sunt condiţiile prealabile, specifice învăţării, precum şi ce va fi capabil elevul să înveţe în continuare.

O prezentare a condiţiilor ce guvernează producerea învăţării ne este oferită de psihologul R. Gagné. El distinge două categorii de condiţii: *condiţii interne* (care ţin de particularităţile şi disponibilităţile celui care învaţă) şi *condiţii externe* (care sunt independente de subiectul supus învăţării şi provin din specificul situaţiei de instruire). Ansamblul iniţial de capacităţi pe care le posedă individul poate fi reunit sub sintagma *condiţiile interne* ale celui care învaţă. Acestea includ potenţialul ereditar (dispoziţiile înnăscute), nivelul dezvoltării intelectuale, cunoştinţe, capacităţi, motivaţie, voinţă, unele tehnici de muncă intelectuală. Gagné atrage atenţia asupra faptului că „ceea ce subestimau sau ignorau cele mai multe dintre prototipurile tradiţionale ale învăţării era însăşi existenţa unor capacităţi prealabile; şi tocmai aceste capacităţi prealabile sunt de o importanţă crucială în trasarea unor demarcaţii între diversele condiţii necesare învăţării" (Gagné, 1975, p. 27).

În categoria *condiţiilor externe* se află variabilele ce constituie situaţia de învăţare, şi anume: sistemul de cerinţe şcolare, structura şi gradul de dificultate ale materiei, calitatea instruirii (metode, procedee, strategii didactice), competenţa cadrului didactic, relaţiile profesor-elevi, caracteristicile clasei de elevi (ambianţă psihosocială). Reuşita sau nereuşita învăţării se datorează influenţei combinate a celor două categorii de condiţii. Variabilele externe nu produc nici un efect dacă, de exemplu, elevul nu este motivat sau dacă nivelul de dezvoltare necesar nu este atins. La fel, dacă factorii interni sunt prezenţi, e necesară şi o stimulare externă pentru a se realiza învăţarea. Gagné indică pentru fiecare tip de învăţare condiţiile ce trebuie îndeplinite de elev şi de situaţia de învăţare pentru ca acel tip de învăţare să se producă.

Psihologul american David Ausubel identifică şi el factorii ce influenţează învăţarea. Autorul citat împarte aceşti factori în două categorii. El distinge între *variabilele intrapersonale* şi *variabilele situaţionale*, ce ar corespunde delimitării lui Gagné între factorii interni (intrapersonali) şi factorii externi (situaţionali). O altă distincţie se face între *factorii cognitivi* şi *factorii socioafectivi*. Din categoria factorilor cognitivi fac

parte: stadiul dezvoltării cognitive, structura cognitivă, capacitatea intelectuală, gradul de dificultate al conţinuturilor, exerciţiul.

David Ausubel consideră că factorul cel mai important care influenţează învăţarea este *structura cognitivă*, adică „cunoştinţele existente, constituite din fapte, noţiuni, propoziţii, teorii şi date perceptuale brute, de care cel ce învaţă poate dispune în orice moment" (Ausubel, Robinson, 1981, p. 76). Cunoştinţele noi nu pot fi învăţate în mod conştient decât dacă în structura cognitivă există idei la care aceste cunoştinţe să poată fi raportate. Randamentul elevului în activitatea de învăţare, capacitatea sa de a face faţă cerinţelor învăţării sunt în strânsă legătură şi cu ceea ce Ausubel a numit *stare de pregătire cognitivă*, care se referă la „adecvarea bagajului de cunoştinţe de care dispune la un moment dat elevul, în aşa fel încât el să facă faţă cerinţelor învăţării unei teme noi, precise". Un individ demonstrează o stare de pregătire cognitivă în cazul în care randamentul său în activitatea de învăţare, în sensul sporului de cunoştinţe sau de capacitate teoretică, este proporţional cu volumul de efort şi de exerciţiu implicat.

Individul care învaţă nu reprezintă doar o entitate cognitivă. El manifestă stări afective sau emoţionale în contextul motivaţional, al atitudinilor, al personalităţii, care influenţează învăţarea atât în mod direct, cât şi indirect. David Ausubel crede că *variabilele afective* acţionează în primul rând în faza învăţării iniţiale, moment în care ele îndeplinesc o funcţie de energizare ce poate facilita fixarea noţiunilor noi. Variabilele afective operează concomitent cu cele cognitive. De asemenea, învăţarea este influenţată şi de *factorii sociali*. Omul este o fiinţă socială şi comportamentul său este influenţat atât de cei aflaţi în imediata sa apropiere (grupul-clasă, familia), cât şi de normele, tradiţiile şi atitudinile grupului social, etnic sau religios din care face parte. Climatul socioafectiv al clasei, interacţiunea elevilor, relaţiile de competiţie sau de cooperare din cadrul grupului şcolar influenţează procesul de învăţare al fiecărui elev. Între factorii care determină rezultatele procesului de învăţare, Ausubel menţionează şi *trăsăturile de personalitate* ale profesorului: capacităţile intelectuale, aptitudinile didactice, trăsăturile de caracter, capacitatea de a genera efervescenţă intelectuală şi motivaţie intrinsecă la elevi. Pentru a deveni eficientă, învăţarea şcolară presupune identificarea tuturor condiţiilor care, într-un fel sau altul, influenţează şi contribuie la obţinerea rezultatelor dorite. Organizarea şi corelarea tuturor acestor condiţii înainte ca elevul să fie introdus în situaţia de învăţare constituie o sarcină de bază a profesorului.

Teme de rezolvat
- Analizaţi modul în care starea de pregătire cognitivă a elevului (D. Ausubel) influenţează organizarea procesului de predare.
- Explicaţi şi exemplificaţi impactul asupra reuşitei învăţării a sistemului de cerinţe şcolare.

IV. Teorii ale învăţării

Încercările psihologilor de a oferi o explicaţie adecvată modului în care se produce învăţarea sunt extrem de numeroase şi de diverse, ceea ce a lăsat de multe ori impresia că elaborarea unui model unitar şi coerent al acestei complexe activităţi psihice ar fi

practic imposibilă. Au existat totuşi şi încercări de sistematizare. De pildă, Hilgard şi Bower (1974, p. 14) identifică două direcţii principale în analiza psihologică a învăţării : teoriile de tip stimul-reacţie (S-R) şi teoriile cognitive. Grupa S-R include teorii ale unor autori precum Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner, Hull. Teoriile cognitive le includ „cel puţin pe cele ale lui Tolman şi pe cele ale psihologiei clasice gestaltiste". Pentru teoreticienii modelului de tip S-R, problema era de a explica modul în care se formează legătura dintre un stimul complex şi reacţie. Cele două explicaţii care au fost date sunt cuprinse în teoria contiguităţii (Pavlov, Guthrie, Watson) şi în teoria întăririi (Thorndike, Skinner, Hull). Psihologia gestaltistă (Koffka, Köhler, Wertheimer) exprimă ideea că învăţarea ca proces nu se poate considera în funcţie de elementele componente ale procesului, deoarece întregul este mai mult decât suma părţilor sale. De asemenea, aplicând principiile formei la problemele învăţării, gestaltiştii au arătat că rezolvarea de probleme nu se produce prin încercare şi eroare (aşa cum au teoretizat psihologii învăţării S-R), ci printr-o reorganizare a câmpului perceptiv, o nouă structurare perceptuală care duce la intuiţie (*insight*), adică la înţelegerea relaţiilor esenţiale implicate. Intuiţia (sau iluminarea) se poate produce brusc, ceea ce face să fie scurtată în mod abrupt suita de încercări şi erori.

Primele cercetări asupra învăţării s-au realizat dintr-o perspectivă behavioristă care concepe învăţarea drept o schimbare observabilă a comportamentului produsă de experienţă. Accentul s-a pus pe stimulii externi şi pe reacţia organismului, în concordanţă cu teza behavioristă că un comportament este cel mai bine înţeles în termenii cauzelor externe, şi nu ai cauzelor interne. Abordarea behavioristă a învăţării a generat câteva premise importante pentru învăţare, şi anume : asociaţiile sunt „cărămizile" învăţării, aceleaşi legi fundamentale operează în toate situaţiile, indiferent de conţinutul învăţării sau de persoana care învaţă, stabilitatea legăturilor dintre stimul şi răspuns este influenţată de întărire.

Cercetările care au urmat au modificat premisele behavioriste. Controversele apar între susţinătorii teoriei asociaţioniste şi o serie de psihologi care socoteau că această teorie este incapabilă să explice învăţarea complexă. Există şi forme cognitive de învăţare, care sunt mai strâns legate de gândire şi înţelegere decât de întărirea răspunsurilor comportamentale. Dezvoltarea puternică a psihologiei cognitive, începând cu anii '60, a detronat progresiv teoria behavioristă. Încercând să înţeleagă ce se petrece în „cutia neagră" a psihismului uman, psihologii cognitivişti au proiectat o nouă viziune asupra psihicului ca sistem de procesare a informaţiilor. Modelul cognitiv depăşeşte viziunea îngustă comportamentalistă şi pune accentul pe manifestările mentale mai mult sau mai puţin observabile, pe geneza cunoştinţelor, pe modul în care individul relaţionează cunoştinţele în cadrul unei structuri cognitive, ia decizii, utilizează cunoştinţele pentru a rezolva probleme. Între cele două perspective teoretice fundamentale – behaviorismul şi cognitivismul – se pot afla teorii care combină elemente ale ambelor şcoli de gândire.

Preocupări mai recente de sistematizare a modelelor învăţării sunt cele ale lui R.E. Mayer (1987), care arată că, până în prezent, psihologia educaţională a operat cu trei metafore (sau paradigme) ale învăţării : metafora asociaţionistă, metafora constructivistă şi metafora procesării informaţiei.

Vom prezenta, succint, având în vedere obiectivele aceste lucrări, câteva dintre cele mai semnificative teorii care au marcat cercetarea învăţării pentru a releva apoi implicaţiile lor pedagogice. Cunoaşterea teoretică a modelelor permite înţelegerea acelor

aspecte ale învăţării în clasă pe care o paradigmă le explică cel mai bine, asigurându-i educatorului cadrul necesar pentru a prevedea, a facilita şi a controla în mod adecvat procesul de învăţare a elevilor săi.

IV.1. Condiţionarea clasică

Condiţionarea clasică a fost descrisă şi explicată de fiziologul rus, laureat al Premiului Nobel, Ivan Petrovici Pavlov (1849-1936). Prin teoria propusă cu privire la mecanismele de producere a reflexelor condiţionate, Pavlov a reuşit să explice fundamentele generale ale învăţării. În timp ce studia digestia, savantul rus a observat că un câine începea să saliveze la vederea unei farfurii cu mâncare. Acest câine învăţase să asocieze imaginea farfuriei cu gustul hranei. Astfel, Pavlov descoperă, din întâmplare, un caz de învăţare asociativă, în care relaţiile dintre evenimente sunt învăţate şi a decis să vadă dacă un câine poate fi învăţat să asocieze mâncarea cu alte lucruri, de exemplu, o lumină sau un sunet.

Experimentul lui Pavlov este descris în schema următoare:

1. SN (hrana) → RN (Salivaţie)
2. SC (sunet) → RN (Salivaţie)
   SN (hrana)
3. SC (sunet) → RC (Salivaţie)

SN = hrana este un stimul necondiţionat; ea provoacă, în mod natural, fără condiţii, o reacţie de salivare;

SC = sunetul este un stimul condiţionat; el nu provoacă salivaţia decât cu condiţia asocierii cu SN şi a respectării anumitor reguli;

RN + RC = salivaţia este un răspuns necondiţionat atunci când este provocată de vederea hranei şi este un răspuns condiţionat atunci când ea este provocată doar de sunetul clopoţelului.

Potrivit lui Pavlov, realitatea unei asemenea condiţionări demonstrează că un animal poate crea o asociere între un stimul, iniţial neutru (sunetul clopoţelului nu avea puterea de a produce salivaţia), şi un răspuns comportamental (salivaţia). Această asociere (S-R) constituie traseul extern şi observabil al instaurării unei cunoştinţe noi, stabilite prin experienţă. Pentru ca răspunsul condiţionat să se producă, este necesar să existe contiguitate temporală între cei doi stimuli (SC şi SN) şi, la fiecare asociere, stimulul condiţionat trebuie să preceadă stimulul necondiţionat (ordinea anterogradă: SC-SN). Ordinea inversă, prezentarea simultană a celor doi stimuli, precum şi asocierea lor aleatorie nu produc condiţionarea sau au o eficienţă redusă. Legea ordinii anterograde a

fost considerată un argument incontestabil în favoarea interpretărilor cognitive ale condiţionărilor. Se consideră că SC joacă un rol de semnal faţă de SN, iar puterea sa de a provoca un răspuns depinde de capacitatea de a anticipa SN. Interpretările cognitiviste contrazic teza behavioristă: condiţionarea nu depinde numai de numărul de asocieri SC-SN şi de contiguitatea temporală, ci şi de calitatea anticipatoare a lui SC faţă de SN. Astfel, rezultatele au arătat că animalele învaţă o relaţie predictivă între SC şi SN, iar RC este un răspuns învăţat determinat de SC care a devenit un predictor pentru apariţia SN.

Descoperirea condiţionării clasice reprezintă un capitol important în dezvoltarea cunoştinţelor referitoare la învăţare. Acest tip de învăţare a permis o mai bună înţelegere a comportamentului, a furnizat un model de studiere a anumitor modificări de comportament şi se pretează la aplicaţii practice în psihoterapie, îndeosebi în terapia tulburărilor anxioase, a alcoolismului şi a dependenţei de tutun.

IV.1.1. *Condiţionarea reacţiilor emoţionale*

John Watson (1878-1958), fondatorul behaviorismului, a utilizat procesul condiţionării clasice pentru a demonstra modul în care se dezvoltă anumite reacţii emoţionale. J. Watson şi R. Rayner au organizat un experiment în care un băieţel de 11 luni, Albert, a învăţat să se teamă de un şobolan alb prin asocierea repetată a prezenţei şobolanului cu un zgomot puternic. În experiment, şobolanul (SC) a fost prezentat primul, apoi s-a produs un zgomot puternic (SN) chiar în spatele lui Albert. După câteva asemenea asocieri, copilul manifesta o frică evidentă (RC) doar la vederea şobolanului alb, pe care înainte de experiment îi plăcea să-l alinte. Ulterior, sute de experimente de laborator au arătat că asocierea unui stimul, iniţial neutru, cu un eveniment periculos va fixa o reacţie condiţionată faţă de acel stimul (SC).

Teoreticienii învăţării susţin că această condiţionare clasică este responsabilă de apariţia mai multor fobii. De exemplu, copilul care trăieşte o experienţă înfricoşătoare asociată cu prezenţa unui câine poate dezvolta o teamă durabilă faţă de câini. În mod similar, asocierea repetată a medicului cu o intervenţie medicală (de exemplu, injecţia) care produce durere va face ca simpla vedere a doctorului să producă o reacţie de teamă.

Condiţionarea reacţiilor emoţionale reprezintă un aspect important pentru activitatea educaţională. Calitatea emoţiilor şi a sentimentelor trăite de elev în şcoală nu este deloc o problemă neglijabilă. De obicei, noi predăm fiind preocupaţi aproape exclusiv de transmiterea de cunoştinţe, dar este cel puţin la fel de important ca elevul să asocieze cunoştinţelor transmise emoţii pozitive. Acest fapt face ca procesul de predare să fie continuat şi dincolo de situaţia limitată din clasă. Din nefericire, sunt numeroase situaţiile în care elevii asociază activităţile şcolare cu evenimente neplăcute. Profesorii excesiv de autoritari, care pedepsesc frecvent, care umilesc şi întreţin în clasă un climat tensionat, îl determină pe elev să se îndepărteze de şcoală şi să dobândească o aversiune faţă de acest mediu de educaţie. Prin condiţionare clasică, pedeapsa duce deseori la respingere sau frică faţă de cel care pedepseşte, dar şi faţă de situaţia în care a apărut (activitatea şcolară). Este foarte important ca profesorul să conştientizeze aceste aspecte legate de condiţionarea reacţiilor emoţionale, pentru că ele pot genera fobii şcolare.

> **? Întrebare**
> Ce sugestii pentru actul educaţional rezultă din teoria cu privire la condiţionarea emoţiilor?

IV.2. Conexionismul sau învăţarea prin încercare şi eroare

Psihologul american E. Thorndike (1874-1949) este precursorul teoriilor învăţării dezvoltate în cadrul psihologiei behavioriste. El a descris modelul de învăţare numit *încercare şi eroare*. Experimentele făcute pleacă de la ideea că fiinţa care învaţă se confruntă cu o *situaţie-problemă*. Rezolvarea problemei se face prin selectarea răspunsului potrivit dintr-un număr de răspunsuri posibile. Această concepţie este ilustrată de următorul experiment: o pisică flămândă este închisă într-o cuşcă în apropierea căreia se află o bucată de peşte. Cuşca poate fi deschisă prin apăsarea unei pârghii de lemn. Pisica se zbate, izbeşte pereţii, până când, din întâmplare, apasă pârghia care deschide uşa şi ajunge astfel la hrană. Thorndike numeşte acest comportament *încercare şi eroare.* Dacă pisica este aşezată de mai multe ori în cuşcă, se poate constata că ea efectuează mişcările adecvate care duc la deschiderea cuştii cu tot mai mare rapiditate şi precizie. Pe această bază, psihologul american a stabilit că învăţarea implică o succesiune de încercări şi erori. Tentativele încununate de succes sunt reţinute, cele care conduc la eşec sunt inhibate.

Pe baza observaţiilor asupra acestei forme de învăţare, Thorndike a formulat două legi, importante pentru practica educaţională, şi anume: legea exerciţiului şi legea efectului. *Legea exerciţiului* afirmă faptul că soliditatea unei legături S-R este dependentă de numărul repetiţiilor. *Legea efectului* se referă la întărirea sau slăbirea unei legături ca rezultat al consecinţelor pe care aceasta le are. Se manifestă tendinţa de a repeta comportamentele urmate de consecinţe pozitive, în timp ce comportamentele urmate de consecinţe negative vor avea mai puţine ocurenţe. Învăţarea depinde deci de ceea ce se întâmplă după reacţie. Plăcerea sau satisfacţia finală a unei activităţi va determina ce anume se învaţă. De pildă, elevul va reţine cu precădere acele lecţii la care a fost lăudat, apreciat, adică în cadrul cărora a obţinut o satisfacţie oarecare.

> **? Întrebare**
> Care sunt aplicaţiile legii efectului în practica educaţională?

IV.3. Condiţionarea instrumentală

Legea efectului a constituit baza cercetărilor asupra unui alt tip de învăţare, numit *condiţionare instrumentală (operantă)*, al cărui principal promotor a fost psihologul american B.F. Skinner (1904-1990). În experimentele sale, Skinner a utilizat o cuşcă asemănătoare cu cea a lui Thorndike. Animalul (un porumbel, un şobolan) închis în cuşcă poate să obţină hrana dând un răspuns determinat: loveşte o placă, apasă pe o

pârghie etc. Dacă în condiţionarea clasică operaţia de bază constă în asocierea a doi stimuli (SN şi SC), în condiţionarea instrumentală asocierea se face între un comportament (C), produs spontan (de exemplu, apăsarea pârghiei), şi un eveniment (E) – obţinerea hranei –, care-i urmează lui C la un interval foarte scurt. Atât timp cât nu se produce comportamentul (C), animalul nu primeşte nimic de mâncare. Comportamentul (C) controlează obţinerea hranei. Hrana reprezintă o recompensă cu efect de întărire a comportamentului. Într-un alt experiment desfăşurat de Skinner, un şobolan ajungea să înveţe să apese pârghia pentru a evita un eveniment neplăcut, cum ar fi un şoc electric. Comportamentul dezirabil (apăsarea pârghiei) a fost numit comportament operant sau instrumental, întrucât el acţionează asupra mediului înconjurător pentru a conduce la consecinţele dorite. În concepţia lui Skinner, comportamentul este modelat prin consecinţele sale. Condiţionarea instrumentală este acea formă de învăţare în care un eveniment din mediu, consecutiv unui comportament, produce fie creşterea, fie descreşterea probabilităţii apariţiei acelui comportament.

B.F. Skinner a acordat *întăririi* un rol important în învăţare. Întărirea poate fi realizată în două moduri: prin furnizarea unui stimul plăcut după producerea unui anumit comportament (*întărire pozitivă*) sau prin înlăturarea unui stimul neplăcut ori nedorit după producerea unui anumit comportament (*întărire negativă*). Ambele forme de întărire măresc probabilitatea producerii unui anumit comportament. De exemplu, dacă profesorul îl felicită pe elevul care aduce informaţii suplimentare la lecţie, avem de-a face cu un întăritor pozitiv care îl va stimula pe elev să repete acel comportament. În schimb, când elevul învaţă doar pentru a evita cearta părinţilor în cazul în care nu ia note mari, avem de-a face cu o situaţie de întărire negativă: amplifică de fapt comportamentul de învăţare pentru a evita un stimul neplăcut (cearta).

Skinner vorbeşte despre pedeapsă ca fiind inversul întăririi. *Pedeapsa* presupune furnizarea unui stimul neplăcut sau nedorit după producerea unui anumit comportament, ceea ce va duce la scăderea frecvenţei comportamentului în cauză. Totuşi, Skinner susţine că pedeapsa nu este o tehnică potrivită pentru controlul comportamentului, deoarece suprimă comportamentul nedorit, fără întărirea comportamentului dezirabil. Efectele pedepsei nu sunt la fel de informative ca ale recompensei. Recompensa spune „repetă ceea ce ai făcut", în timp ce pedeapsa spune „opreşte-te! ", însă nu oferă o alternativă.

Teme de rezolvat

Realizaţi o comparaţie între condiţionarea clasică şi condiţionarea instrumentală.
Discutaţi, pe baza a minimum două exemple, utilizarea întăririi pozitive şi a întăririi negative în practica educaţională.
De ce consideră Skinner că pedeapsa nu este o tehnică potrivită pentru controlul comportamentului?

IV.4. Aplicaţii pedagogice ale condiţionării

Învăţământul programat. Aplicarea concepţiei teoretice despre învăţare a lui B.F. Skinner la actul educaţional nu s-a lăsat mult aşteptată. Nevoia de răspunsuri numeroase, care să fie imediat întărite, folosirea cu preponderenţă a întăririlor pozitive în raport cu întăririle

negative, precum şi parcurgerea secvenţială a materiei de învăţat au constituit premisele dezvoltării unei tehnologii a învăţării cunoscută sub numele de *învăţământ programat*.

Într-o secvenţă tipică de programare, materia de învăţat este segmentată în unităţi mici, prezentate pe rând, conform unei organizări logice riguroase. După ce şi-a însuşit informaţia, elevul primeşte o întrebare la care trebuie să formuleze în mod independent răspunsul sau să aleagă unul dintre cele deja formulate, fiind apoi imediat informat de exactitatea răspunsului său. Unităţile de informaţie trebuie să fie scurte, pentru ca întăririle să fie imediate şi numeroase. Elevul este activ, iar activitatea lui e dirijată continuu, ceea ce exclude posibilitatea apariţiei lacunelor în cadrul materialului însuşit. Fiecare elev citeşte informaţia şi formulează răspunsul în ritm propriu. Cunoaşterea imediată a răspunsului corect reprezintă o întărire a învăţării, accentuează relaţia S-R şi, în consecinţă, va influenţa pozitiv rata de învăţare. Skinner insistă asupra motivaţiei puternice pe care o trezeşte această tehnică de învăţare la cei ce o folosesc. Întărirea înseamnă pentru elev că se află pe calea cea bună în parcurgerea subiectelor ce formează secvenţa de învăţare.

Astăzi, principiile învăţământului programat se regăsesc în instruirea asistată de calculator. Instruirea asistată de calculator (IAO) este însă un sistem mult mai complex şi extrem de flexibil. Această flexibilitate se datorează modului în care poate fi elaborat softul (programul) cu care interacţionează elevul, individualizării parcursului de instruire în raport cu reacţiile elevului, posibilităţilor de relevare a dificultăţilor în parcurgerea programului şi de reglare a instruirii. Softurile educaţionale utilizate în demersul instruirii includ o strategie pedagogică ce determină modul de interacţiune a elevului cu programul. Ele pot servi pentru exersarea individuală a unor tehnici sau pentru formarea unor deprinderi specifice, pentru predarea de cunoştinţe noi (printr-o interacţiune specifică elev-program), pentru simularea unor fenomene sau sisteme reale, pentru jocuri educative sau pentru testarea cunoştinţelor.

Tehnicile de modificare a comportamentului. O aplicaţie importantă a principiilor condiţionării operante o constituie modificările de comportament. Skinner a oferit o primă ilustrare a acestui tip de aplicaţie prin ceea ce s-a numit tehnica modelării sau mărirea frecvenţei de manifestare a unui comportament, potrivit unui model predeterminat, prin recompensarea sau întărirea comportamentului dorit atunci când el se produce. La început, această tehnică a fost aplicată în psihoterapie cu scopul modificării comportamentelor motor şi interpersonal ale bolnavilor psihic (schizofrenici). Tehnicile au fost extinse la alte categorii de bolnavi şi au vizat achiziţionarea de comportamente sociale semnificative (igiena personală, modul de a mânca şi a discuta, păstrarea curăţeniei etc.).

În psihologia educaţională, este interesant să urmărim utilizarea acestor tehnici pentru îmbunătăţirea comportamentului din clasă al elevilor dificili. Cercetările efectuate de W. Becker, D. Thomas şi M. Armstrong (1965) au arătat eficienţa unor astfel de tehnici într-o şcoală mixtă din punct de vedere rasial, situată într-o zonă defavorizată şi care înregistra un număr mare de comportamente deviante ale elevilor. Ideea de la care s-a pornit a fost aceea că mediul şcolar (în speţă clasa de elevi) este unul relativ controlat, în care profesorul are o influenţă considerabilă ca agent de întărire. Lipsa controlului asupra comportamentelor în clasă este o consecinţă a aplicării greşite ori aleatorii a întăririlor şi, de aceea, profesorii trebuie învăţaţi cum să „programeze" întăririle pentru

a efectua modificările dorite în comportamentul individual şi de grup. În esenţă, tehnicile utilizate pentru modificarea comportamentelor deviante ale elevilor operează pe baza ignorării comportamentului indezirabil, determinând stingerea lui şi întărirea comportamentului dezirabil. L. Cohen şi L. Manion (*cf.* Stan, 1999, p. 57) sistematizează paşii ce trebuie parcurşi pentru modificarea comportamentelor indezirabile ale elevilor astfel :

- specificarea atât a comportamentului indezirabil ce urmează să fie redus la minimum sau înlăturat (studierea atentă a naturii acestui comportament, a frecvenţei şi a condiţiilor curente în care el se manifestă), cât şi a comportamentului dezirabil care îi va lua locul ;
- identificarea întăririlor ce susţin comportamentul nedorit, pentru a putea fi evitate, precum şi a întăririlor care pot contribui la sporirea frecvenţei comportamentului dezirabil ;
- evitarea sistematică a primului tip de întărire, simultan cu aplicarea acelor întăriri semnificative pentru comportamentul dezirabil ; pe întreaga durată a acestui proces se înregistrează cu atenţie schimbările de comportament.

Rezultatele obţinute prin aplicarea acestor tehnici în cazul cercetărilor menţionate au arătat o descreştere semnificativă a frecvenţei comportamentelor deviante ale elevilor de la 63% la 29%. De asemenea, s-a constatat că ignorarea comportamentului deviant al unui elev, concomitent cu recompensarea unui comportament pozitiv al altui elev, devine un model de rol pentru actele prosociale care obţin întărire. Se produce astfel fenomenul numit *învăţare vicariantă* : elevii pot achiziţiona un comportament în baza observaţiei că acel comportament produs la un alt elev a condus la o recompensă. Trebuie să spunem însă că aplicarea acestor tehnici nu a determinat întotdeauna obţinerea rezultatelor scontate, ceea ce i-a făcut pe unii cercetători să avanseze ipoteza influenţei semnificative asupra comportamentului copilului a unor factori de natură afectivă ori a unor factori exteriori şcolii (părinţi, prieteni), care pot administra întăriri tocmai comportamentelor pe care dorim să le înlăturăm.

Pentru ca tehnicile de modificare a comportamentului să conducă la obţinerea rezultatelor dorite, au fost formulate o serie de recomandări privind administrarea întăririlor în mediul şcolar :

- întărirea trebuie să fie contingentă cu comportamentul-ţintă ; ea trebuie administrată direct elevului, imediat după producerea comportamentului a cărui consolidare este vizată ; elevul trebuie să ştie clar ce comportament este întărit ;
- elevul trebuie făcut conştient că întărirea este o consecinţă a comportamentului său ;
- întăririle pozitive sunt mai eficiente pentru îmbunătăţirea comportamentului elevilor decât cele negative ;
- comportamentul aşteptat trebuie să fie întărit cât mai des posibil, în timp ce contrariul său, comportamentul indezirabil, nu trebuie să aducă nici un beneficiu ;
- la începutul intervenţiei de dezvoltare a unui nou comportament se va aplica o întărire continuă, iar, pe măsură ce noul comportament se stabilizează, întărirea va putea fi intermitentă ;
- întăririle trebuie administrate consistent, după aceleaşi reguli, din partea profesorilor, a părinţilor, a colegilor ;

- o activitate plăcută, preferată poate fi utilizată ca întărire pentru o activitate mai puţin plăcută, dacă o facem pe prima dependentă de săvârşirea celei de-a doua (principiul lui Premack); de exemplu, părinţii utilizează această tehnică în situaţii de genul: „Mai întâi îţi faci temele şi apoi vezi emisiunea ta preferată la TV".

Recompensa şi pedeapsa în mediul şcolar. În criticile pe care Skinner le aduce practicilor educaţionale, el acuză faptul că se utilizează preponderent mijloacele de control prin stimuli neplăcuţi, în detrimentul întăririlor pozitive. Ridiculizarea, dojana, sarcasmul, criticile, suplimentarea temelor şcolare, suprimarea unor privilegii, izolarea, amenzile şi, din nefericire, chiar şi pedepsele corporale sunt tot atâtea forme de „stimulare neplăcută". Ele se folosesc cu scopul de a-l determina pe elev să înveţe. Însă orice profesor trebuie să cunoască faptul că aceste mijloace de control nu au efect pozitiv decât în mod circumstanţial şi pe termen scurt. Elevul lucrează mai cu seamă pentru a scăpa de pedeapsă şi se pot obţine, astfel, anumite rezultate care îi pot satisface pe profesori şi pe părinţi. Dar nu putem ignora consecinţele acestor mijloace de control, pe care Skinner le-a numit „subproduse" nedorite ale controlului prin pedeapsă (Skinner, 1971, pp. 89-95).

În plan comportamental, elevul dezvoltă adevărate strategii de evadare sau de evitare a pedepsei. Neatenţia din timpul orelor, reveria, oboseala mintală, inactivitatea, pasivitatea sau, dimpotrivă, obrăznicia, violenţele verbale, grosolănia, chiulul de la ore sunt tot atâtea mijloace prin care elevul încearcă să se sustragă controlului prin pedeapsă. De asemenea, importante sunt efectele în planul reacţiilor emoţionale. Frica, anxietatea, frustrarea, mânia, resentimentul sunt consecinţe afective ale pedepselor, care, din nefericire, operează pe termen lung. Ele tind să dezorganizeze personalitatea elevului, favorizând apariţia unor stări psihice negative, precum nesiguranţa, ezitarea, frustrarea, pierderea încrederii în sine. Uneori, acestea determină elevul să părăsească şcoala şi să dezvolte o atitudine negativă faţă de învăţare. B.F. Skinner atrage atenţia şi asupra faptului că pedeapsa poate contribui la suprimarea unui comportament nepotrivit, dar, prin aceasta, individul nu învaţă cum să acţioneze într-o manieră potrivită: „Scopul nostru este de a crea comportamentul; pentru aceasta, nu este suficient să împiedicăm elevul să stea degeaba. Nu întărim pronunţia corectă a elevului pedepsindu-l pentru cea greşită, nici mişcările abile, pedepsindu-l pentru neîndemânare. Nu-l facem pe elev harnic pedepsindu-l pentru lene, curajos, pedepsindu-l pentru laşitate; nu-i provocăm interes pentru muncă pedepsindu-l pentru indiferenţă. Nu-l învăţăm să studieze repede pedepsindu-l pentru încetineală, nici să ţină minte pedepsindu-l pentru că uită, nici să judece corect pedepsindu-l pentru lipsa de logică" (Skinner, 1971, p. 132). Din acest motiv, pedepsind elevul pentru un comportament neadecvat, trebuie să facem în aşa fel încât, în locul acestuia, să se instaleze comportamente dezirabile.

Vorbind despre pedepse şi condiţiile în care acestea se pot dovedi eficiente, unii autori (D. Wright, Th. Good, J. Brophy, L. Cohen, L. Manion) fac următoarele recomandări:

- se va recurge la pedeapsă doar atunci când comportamentul indezirabil este persistent şi nu lasă loc alternativei;
- pedeapsa trebuie utilizată numai pentru înăbuşirea comportamentului perturbator şi trebuie să înceteze în momentul în care comportamentul sancţionat nu mai apare; nu oamenii trebuie pedepsiţi, ci anumite comportamente ale acestora;

- individul trebuie să ştie pentru care dintre comportamente este sancţionat ; de aceea, pedeapsa trebuie să fie cât mai apropiată temporal de producerea comportamentului indezirabil ;
- pedeapsa trebuie însoţită de o discuţie asupra naturii greşelii, a circumstanţelor în care s-a produs şi asupra regulilor care au fost încălcate ; va fi, de asemenea, precizat şi care era comportamentul corect, pentru a-i oferi elevului criterii în funcţie de care va putea să-şi autoevalueze comportamentul ;
- pedeapsa nu trebuie combinată cu răsplata ; de exemplu, nu trebuie sărutat şi îmbrăţişat copilul care abia a fost pedepsit, deoarece acest amestec creează confuzie şi învăţarea devine ineficientă ;
- activitatea şcolară nu trebuie folosită drept pedeapsă, pentru a nu crea asocieri negative între şcoală şi pedeapsă ; de exemplu, faptul de a da drept pedeapsă realizarea unor teme şcolare suplimentare ;
- nu trebuie aplicate pedepse colective pentru greşeli individuale, pentru că profesorul va trezi astfel resentimente din partea elevilor nevinovaţi ;
- nu este recomandabilă excluderea elevului de la ore ;
- este important ca elevul să poată conştientiza mai întâi ameninţarea recurgerii la pedeapsă, deoarece ar avea astfel ocazia să renunţe la comportamentul inadecvat ;
- sunt total contraindicate pedepsele corporale.

Chiar dacă, în anumite situaţii, am fost nevoiţi să recurgem la pedeapsă, este mult mai eficient să modelăm comportamentul elevilor prin intermediul întăririlor pozitive. Sistemul şcolar oferă numeroase astfel de mijloace de întărire pozitivă sau de recompensare : notele, diplomele, premiile, laudele în public ; chiar şi prietenia profesorului poate constitui o recompensă. Şi recompensele generează trăiri emoţionale, numai că acestea sunt pozitive : bucuria, satisfacţia, plăcerea, încrederea, iar profesorul trebuie să orienteze aceste trăiri în vederea obţinerii unor comportamente dezirabile. Recompensa energizează eforturile de învăţare ulterioare ale elevului prin creşterea încrederii în sine, prin încurajarea de a persevera şi prin sporirea puterii de atracţie a sarcinii didactice. Este deci necesar ca profesorii să se folosească în mai mare măsură de efectul stimulator al întăririi pozitive. Un profesor care dojeneşte sau ironizează mai mult decât laudă sau care nu spune nimic atunci când ar trebui să laude nu contribuie la formarea unui comportament adecvat la elevi. După cum remarca Skinner, „dobândirea unei competenţe într-un anumit domeniu rezultă dintr-o înaintare pas cu pas, iar, în acest proces lent, fiecare pas trebuie aprobat". De fapt, instruirea programată se bazează tocmai pe acest principiu al selecţionării şi întăririi comportamentelor adecvate, al realizării în condiţii optime a conexiunii inverse.

Recomandarea psihologilor este ca profesorii să se orienteze preponderent spre formele de întărire pozitivă, însă anumite precauţii se impun pentru a nu apărea efecte nedorite. Astfel, recompensele trebuie să fie adaptate particularităţilor elevilor, trebuie folosite frecvent, dar numai în situaţii adecvate, şi nu la întâmplare. În anumite momente, atunci când dorim încurajarea unui elev, este bine să premiem efortul, şi nu rezultatul obţinut. În felul acesta, nu vor fi premiaţi mereu doar elevii foarte buni, ci premiul va putea fi obţinut de toţi elevii care se străduiesc în activitatea de învăţare.

Teme de rezolvat

Faceți minimum patru recomandări privind întărirea eficientă a unui comportament.

- Imaginați două situații școlare în care să utilizați tehnicile de întărire pentru modificarea unor comportamente ale elevilor sau pentru crearea de comportamente noi.
- Care sunt principalele aplicații ale teoriilor condiționării în practica educațională ?

IV.5. Constructivismul cognitiv

Născut la Neuchâtel (Elveția), Jean Piaget (1896-1980) este considerat unul dintre cei mai mari psihologi ai tuturor timpurilor. Opera sa, elaborată în aproximativ 60 de ani de muncă, cuprinde sute de articole și cărți care se referă la biologie, la teoria cunoașterii, la logică și psihologie, într-o impresionantă construcție teoretică interdisciplinară. Printre cele mai cunoscute lucrări ale sale, traduse și în limba română, se numără *Psihologia inteligenței*, *Nașterea inteligenței la copil*, *Judecata morală la copil*, *Epistemologie genetică*, *Tratat de logică operatorie*.

Preocupat să ofere un răspuns la problema genezei cunoștințelor, Piaget a decis să urmeze o abordare ontogenetică și să urmărească prin metode psihologice modul în care achiziționează copiii instrumentele de bază ale cunoașterii și cum ajung să le transforme în mijloace sofisticate de adaptare la mediu. Cunoștințele se construiesc printr-o interacțiune permanentă a copilului cu mediul. A explica mecanismele de achiziție și utilizare a cunoștințelor înseamnă a explica inteligența prin modalitatea în care ea se construiește. Inteligența constituie, în opinia psihologului elvețian, „o formă particulară a adaptării biologice". Dezvoltarea inteligenței trebuie văzută ca o adaptare tot mai complexă la mediu. *Adaptarea*, adică tendința de ajustare la cerințele mediului, este rezultatul interdependenței a două procese complementare : *asimilarea* și *acomodarea* :

- *asimilarea* este un proces mental prin care un individ încorporează noile experiențe în schemele operatorii și în experiența cognitivă de care dispune deja ;
- *acomodarea* este procesul mental prin care individul își modifică schemele existente în funcție de caracteristicile noii situații, adaptând astfel modurile anterioare de gândire la informația nouă.

O conduită adaptată la un moment dat al dezvoltării și într-un anumit mediu presupune existența unei *stări de echilibru* între cele două procese – asimilarea și acomodarea. Potrivit lui Piaget, această stare de echilibru poate fi considerată un stadiu, o etapă în dezvoltarea copilului. Trecerea de la un stadiu la altul va fi marcată de stări de dezechilibru care, prin jocul noilor asimilări și acomodări, antrenează o nouă stare de echilibru, adică un nou stadiu în dezvoltarea inteligenței. Progresul inteligenței poate fi considerat rezultatul unei echilibrări progresive. Întreaga activitate mentală tinde spre realizarea unei structuri ce se concretizează, în principal, într-o stare de echilibru.

Stadiile dezvoltării cognitive. Teoria dezvoltării cognitive propusă de Jean Piaget este construită pe baza credinței sale în progresul de tip stadial al dezvoltării. Felul în care copiii înțeleg lumea evoluează ca o serie de pași, și nu în linie continuă. El considera că există patru stadii majore de la naștere la maturitate, fiecare reprezentând o modalitate diferită din punct de vedere calitativ de cunoaștere. Stadiile se succed într-o ordine fixă. În fiecare nou stadiu devin accesibile anumite strategii mentale și fiecare reprezintă o modalitate tot mai complexă de a da sens mediului.

Aceste stadii sunt :

- *stadiul senzoriomotor* (de la naștere la 2 ani) ;
- *stadiul preoperațional* (2-7 ani) ;
- *stadiul operațiilor concrete* (7-11/12 ani) ;
- *stadiul operațiilor formale* (după 11/12 ani).

Stadiul senzoriomotor. De la naștere și până la sfârșitul celui de-al doilea an de viață, copiii cunosc lumea prin acțiunile pe care le întreprind asupra mediului. Ei absorb toate informațiile pe cale senzorială (vizual, auditiv, tactil) și motorie. Este debutul dezvoltării inteligenței, o inteligență trăită, practică, legată de acțiunea efectivă a copilului, ce are la bază mobilizarea schemelor senzoriomotorii și coordonarea lor până la găsirea alternativei eficiente. În cursul acestei perioade se produce o decentrare care îl face pe copil să se distingă de lumea înconjurătoare. Principala achiziție a acestei perioade este *permanența obiectului*, care desemnează capacitatea copilului de a-și reprezenta obiectele și în absența lor.

Stadiul preoperațional este cel mai intens studiat de Piaget. Modificarea ce are loc la nivelul abilităților cognitive ale copilului la vârsta de 2 ani este extrem de importantă. Copiii devin capabili să se angajeze în gândire simbolică, nemaifiind legați de realitatea imediată. Pot să-și reprezinte mental obiecte sau evenimente absente cu ajutorul simbolurilor (cuvinte, imagini). Această posibilitate de a-și reprezenta simbolic lucrurile este regăsită în următoarele cinci conduite, care apar aproape simultan : *imitația amânată* (care se realizează în absența modelului), *jocul simbolic* sau jocul de ficțiune, *desenul*, *imaginea mentală* (ce apare ca o imitație interiorizată) și, mai ales, *limbajul*, care permite evocarea verbală a unor evenimente. Se constată că patru dintre cele cinci forme de conduită se bazează pe imitație, care constituie o prefigurare a reprezentării. O putem considera un fel de reprezentare în acțiune.

După Piaget, principalele limitări ale gândirii în perioada preoperatorie sunt :

- *egocentrismul*, care se referă la incapacitatea copilului de a vedea lucrurile din punctul de vedere al celuilalt, el rămânând prizonierul propriei perspective ;
- *centrarea*, ce implică orientarea către o singură trăsătură a situației și ignorarea celorlalte, indiferent de relevanța lor ;
- *amestecul realului cu imaginarul* ;
- *ireversibilitatea*, care exprimă inabilitatea copilului din stadiul preoperațional de a face operații mentale reversibile.

Reversibilitatea este considerată de Piaget principala caracteristică a gândirii umane și exprimă capacitatea de a executa mental aceeași acțiune în două sensuri. În această

perioadă, copilul nu este capabil de reversibilitate, deoarece el încă rămâne legat de percepţiile imediate. Acest lucru a fost demonstrat prin experimentele privind conservarea substanţei, a greutăţii şi a volumului. De exemplu, pentru a sesiza conservarea substanţei, i se arată copilului două bile identice din plastilină, după care una dintre ele este rulată sub forma unui bastonaş. Copilul este întrebat dacă bastonaşul are aceeaşi cantitate de plastilină ca şi bila şi i se cere să justifice răspunsul. În răspunsurile lor, copiii apreciază că în bastonaş se găseşte mai multă plastilină pentru că este mai alungit. Pentru sesizarea conservării volumului, se toarnă apă, în cantităţi egale, în două pahare identice. Conţinutul unui pahar se toarnă apoi în alt pahar care este mai înalt şi mai subţire, iar nivelul apei va fi mai ridicat. Copilul apreciază că în cel de-al doilea pahar este mai multă apă, pentru că nivelul acesteia este mai ridicat, el nesesizând faptul că volumul lichidului este acelaşi.

Gândirea copilului este influenţată de intuiţie. El nu poate trece dincolo de aspectele de formă şi mărime sesizate pe cale perceptivă pentru a surprinde elementele constante. Pentru copil, un obiect care îşi schimbă forma îşi modifică şi cantitatea de materie din care e alcătuit. Copilul nu raţionează decât asupra configuraţiilor percepute. Gândirea sa se centrează doar asupra unuia dintre cele două caractere opuse – lungimea şi grosimea sau lăţimea şi înălţimea – şi nu stabileşte o coordonare între cele două dimensiuni. Către vârsta de 5 ani, se centrează succesiv asupra celor două caractere, dar această centrare îl împiedică să vadă că există o compensaţie (bastonaşul de plastilină conţine tot atâta substanţă pentru că este mai lung, dar, în acelaşi timp, mai subţire ; în ambele cazuri e la fel de multă substanţă, pentru că nu s-a scos şi nu s-a adăugat nimic).

- *Stadiul operaţiilor concrete* aduce o altă modificare calitativă în dezvoltarea intelectuală a copilului. El devine capabil să efectueze o serie de operaţii mentale, precum clasificarea şi serierea, utilizează reversibilitatea şi conservarea. Reversibilitatea gândirii se manifestă în jurul vârstei de 8 ani. Copilul poate concepe acum că fiecărei acţiuni îi corespunde o acţiune inversă, care permite revenirea la starea anterioară. Cel mai important progres al gândirii copilului în această perioadă este fenomenul conservării. *Conservarea* desemnează înţelegerea faptului că anumite caracteristici de bază ale unui obiect, cum ar fi greutatea sau volumul, rămân constante chiar şi atunci când se modifică înfăţişarea sa superficială. Va sesiza, deci, treptat conservarea substanţei, a greutăţii şi a volumului. Piaget susţine că procesul de conservare apare într-o ordine definită : conservarea substanţei la 8 ani, conservarea greutăţii la 9-10 ani, iar conservarea volumului la 11-12 ani. De la un mediu cultural la altul, vârstele la care se achiziţionează conservarea pot fi diferite, dar ordinea de achiziţie este constantă.

Experimentele referitoare la conservări pun în evidenţă caracterul operator al gândirii copilului. Operaţiile sunt definite de Piaget astfel : „acţiuni interiorizate sau interiorizabile, reversibile şi coordonate în structuri totale”. Ele se caracterizează prin faptul că sunt în mod riguros şi necesar reversibile. Copilul care, fără nici o mânuire, afirmă că deformarea bilei nu a modificat cantitatea de plastilină consideră această deformare reversibilă. Cantitatea de plastilină constituie invariantul acestei transformări reversibile care este deformarea. Orice transformare reversibilă conţine un invariant. Ca urmare a acestor achiziţii, gândirea devine mai flexibilă şi mai eficientă, dar ea rămâne totuşi constrânsă de nevoia copiilor de obiecte şi evenimente concrete ca suport pentru operaţiile mentale. Raţionamentele ipotetice şi abstracte depăşesc încă posibilităţile copiilor.

Stadiul operaţiilor formale evidenţiază un progres substanţial al gândirii copilului. Gândirea se va elibera de concret. Copiii pot să gestioneze situaţii pur ipotetice şi abstracte. Ei sunt capabili să se gândească la viitor, să ia în considerare multiple posibilităţi şi să facă planificări în consecinţă. Gândirea formală este şi o gândire ipotetico-deductivă care permite examinarea consecinţelor ce decurg în mod necesar din ipoteze. Primul rezultat al acestei desprinderi a gândirii de obiecte constă în eliberarea relaţiilor de ordine (serierile) şi a clasificărilor de legăturile lor concrete, intuitive. Structurile operatorii se dezvoltă, devin mai mobile, mai extensibile. Substituirea manipulării reale sau imaginare a obiectelor cu enunţuri verbale înseamnă suprapunerea unei noi logici, logica propoziţiilor, peste aceea a claselor şi a relaţiilor. Or, aceasta înseamnă creşterea numărului operaţiilor posibile.

Stadiul operaţiilor formale reprezintă cel mai înalt nivel pe care îl pot atinge copiii, după ce au trecut prin fiecare dintre cele trei stadii anterioare. Gândirea devine acum raţională, sistematică şi abstractă. Chiar dacă există dezvoltare şi în perioada adultă, aceasta se referă mai ales la gama de cunoştinţe, şi nu la natura gândirii.

IV.5.1. *Relevanţa teoriei piagetiene pentru educaţie*

Piaget nu s-a angajat în cercetări directe privind învăţământul şi educaţia, dar studiile sale de dezvoltare cognitivă au avut un puternic impact asupra procesului educaţional. Teoria dezvoltării stadiale a inteligenţei şi, în general, a capacităţii cognitive are implicaţii asupra organizării planului de învăţământ şi a programelor analitice, în sensul că ea impune armonizarea materiilor de învăţământ, respectiv a conţinuturilor prevăzute de programele analitice cu structurile de gândire ale elevilor. În momentul în care conţinuturile abordate într-o disciplină de învăţământ nu sunt adaptate structurilor de gândire ale elevilor, aceştia nu le vor putea înţelege şi asimila, pentru că nu posedă încă operaţiile mentale adecvate. În acelaşi timp, atâta vreme cât conţinuturile unei discipline de învăţământ sunt prescrise de Ministerul Educaţiei, problema pe care trebuie să şi-o pună cadrul didactic este următoarea: în ce mod ar trebui prezentat elevului acest material, astfel încât el să poată fi înţeles şi asimilat?

Pentru soluţionarea acestei probleme este foarte importantă cunoaşterea de către fiecare cadru didactic a caracteristicilor fiecărui stadiu şi, pe această bază, alegerea celei mai eficiente metode didactice, care să ţină seama de nivelul dezvoltării capacităţii cognitive a copilului. Aceasta înseamnă că profesorul trebuie să încerce să evalueze starea de pregătire generală a fiecărui elev şi pentru fiecare domeniu de instruire. Numai pe această bază va putea lua decizii corecte privind momentul cel mai potrivit pentru introducerea noţiunilor noi, fixarea unui nivel de dificultate surmontabil al sarcinilor de învăţare, respectiv alegerea celor mai eficiente metode didactice. De exemplu, copiii aflaţi în stadiul operaţiilor concrete, chiar dacă sunt capabili deja de operaţii mentale, au nevoie de suporturi empirice ca sprijin pentru rezolvarea de probleme. D. Ausubel (1981) atrage atenţia asupra faptului că dependenţa copilului din şcoala primară de suporturile concrete nu presupune ca întreaga predare să se desfăşoare exclusiv pe baze empirice. Singura condiţie esenţială pe parcursul acestei perioade este ca, atunci când se însuşesc concepte noi, ele să fie însoţite de exemple, de ilustrări concrete. În prezentarea didactică a conţinuturilor unei discipline din ciclul primar trebuie combinate suporturile empirice cu suporturile verbale.

Un alt aspect important pentru educaţie este stabilirea faptului că actele de raţionare operează un permanent du-te-vino între gândire şi acţiune. Piaget a pus în evidenţă faptul că un copil are un rol activ în procesul învăţării. Curiozitatea naturală îl impulsionează să exploreze, să experimenteze şi să descopere astfel, singur, felul în care funcţionează lumea. Este exprimată astfel cerinţa implicării active a elevului într-un mediu stimulator, cu materiale şi activităţi variate, care să-i ofere condiţii optime pentru învăţarea prin descoperire. Subliniind rolul determinant al activităţii copilului în învăţare, Piaget consideră că şcoala trebuie să devină un mediu care să stimuleze şi să favorizeze procesele de autoconstrucţie. Profesorul este un mediator între cunoştinţe şi cel ce învaţă, facilitând descoperirea noţiunilor şi elaborarea de „savoir" şi „savoir-faire", mai curând decât prezentând cunoştinţele într-o formă prestabilită. Cadrul didactic trebuie să-şi reconsidere obiectivele. El trebuie să-l înveţe pe elev să gândească şi să valorizeze aspectele operative ale gândirii, să experimenteze şi să manipuleze cu scopul de a stabili regularităţi. Simpla observare a activităţii altuia este insuficientă pentru structurarea cunoştinţelor. Numai activitatea desfăşurată de elev devine o puternică sursă de motivaţie intrinsecă, necesară construcţiei învăţării.

În concluzie, am putea spune că teoria piagetiană privind geneza şi evoluţia capacităţilor cognitive individuale, precum şi teoria dezvoltării stadiale a inteligenţei au determinat înnoiri metodologice fundamentale în actul educaţional. Ele au impus (sau ar trebui să impună) *realizarea intervenţiilor didactice în concordanţă cu normele de raţionalitate atinse de elevi*, drept condiţie esenţială pentru desfăşurarea eficientă a activităţii didactice.

Teme de rezolvat

Definiţi următoarele concepte piagetiene : adaptare, asimilare, acomodare, inteligenţă.

Sintetizaţi achiziţiile fundamentale ale fiecărui stadiu al dezvoltării cognitive descrise de J. Piaget.

Selectaţi două concepte din materia pe care o predaţi şi arătaţi cum veţi explica înţelesul acestora copiilor din stadiul operaţiilor concrete, respectiv copiilor din stadiul operaţiilor formale.

IV.6. Constructivismul social

Contemporan lui Piaget, psihologul rus L.S. Vîgotski (1896-1934) se distanţează de acesta în privinţa concepţiei asupra dezvoltării cognitive. În timp ce Piaget descrie dezvoltarea ca pe o construcţie internă a subiectului, născută din interacţiunea cu obiectele, Vîgotski insistă asupra rolului interacţiunii sociale în această dezvoltare. Dezvoltarea cognitivă este, în esenţă, un proces social. Construcţia cognitivă a persoanei se realizează în contexte interactive, în cadrul cărora copilul şi adultul se angajează într-o activitate comună. Cunoştinţele şi deprinderile copilului se dezvoltă tocmai datorită acestui proces de cooperare, care implică „experţi" şi un „novice". Persoana mai experimentată asigură un cadru (sau un eşafodaj) pe fondul căruia copilul operează în direcţia unei mai bune înţelegeri.

În concepţia lui Vîgotski, dezvoltarea cognitivă e rezultatul unei duble formări, externă şi apoi internă, într-o mişcare a cărei direcţie este de la *social la individual*, şi nu invers. Capacităţile copilului se manifestă mai întâi într-o relaţie interindividuală, atunci când mediul social asigură ghidajul copilului (proces descris de Bruner ca o relaţie de asistenţă sau de colaborare între copil şi adult), abia apoi având loc declanşarea şi controlul individual al activităţilor, ca urmare a unui proces de interiorizare. Autorul amintit apreciază astfel că fiecare funcţie psihică superioară apare de două ori în cursul dezvoltării copilului: mai întâi într-o activitate colectivă dirijată de adult (ca *funcţie interpsihică*) şi abia în al doilea rând ca activitate individuală, ca proprietate interioară a gândirii copilului (ca *funcţie intrapsihică*). Exemplul cel mai elocvent în această privinţă este cel al limbajului. Acest instrument semiotic de maximă importanţă în dezvoltarea cognitivă apare mai întâi ca mijloc de comunicare între copil şi adult (sau anturaj), pentru ca, apoi, să se transforme în limbaj interiorizat, trecând printr-o fază de limbaj egocentric.

Dezvoltarea este concepută de Vîgotski ca o *socioconstrucţie* care urmează o direcţie inversă decât cea preconizată de Piaget. Teza genezei psihosociale a funcţiilor psihice conduce la o reformulare radicală a vechii dispute referitoare la relaţiile dintre dezvoltare şi învăţare. În concepţia piagetiană, capacităţile de învăţare depind de nivelul dezvoltării individului, altfel spus, dezvoltarea cognitivă condiţionează învăţarea. Vîgotski susţine însă un raport invers de cauzalitate: „învăţarea poate să se transforme în dezvoltare; procesele dezvoltării nu coincid cu cele ale învăţării, dar le urmează pe acestea, dând naştere la ceea ce am numit «zonă a proximei dezvoltări»". Afirmând că învăţarea este condiţia dezvoltării, psihologul rus vrea de fapt să atragă atenţia asupra unui lucru foarte important: capacităţile de învăţare ale unui copil nu trebuie confundate cu nivelul cognitiv pe care el l-a atins la un moment dat. Întotdeauna va exista un „spaţiu potenţial de progres", în care capacităţile individuale vor putea fi depăşite dacă sunt îndeplinite anumite condiţii. Graţie imitaţiei, într-o activitate colectivă şi dirijat de adult, copilul este în măsură să realizeze mai mult decât ceea ce reuşeşte să facă în mod autonom.

Acest potenţial de învăţare în interacţiune socială defineşte unul dintre conceptele majore ale teoriei lui Vîgotski, cel de *zonă a proximei dezvoltări (ZPD)*. Aceasta reprezintă *distanţa dintre nivelul dezvoltării actuale a unui copil şi nivelul de dezvoltare potenţial, adică distanţa dintre ceea ce un copil ştie deja şi ceea ce poate să înveţe cu ajutorul adulţilor sau al unor persoane mai experimentate*. Zona proximei dezvoltări ne ajută să cunoaştem viitorii paşi ai copilului, dinamica dezvoltării sale, luând în considerare nu numai rezultatele deja obţinute, ci şi pe cele în curs de achiziţie. Pentru Vîgotski, învăţarea precedă dezvoltarea, iar zona proximei dezvoltări asigură legătura dintre ele.

Teza vîgotskiană referitoare la rolul intervenţiei sociale şi al interacţiunilor dintre copil şi adult în construcţia cognitivă a persoanei este de un interes major pentru educaţia şcolară. Profesorul nu trebuie să aştepte ca elevul să-şi dezvolte competenţa mentală exclusiv prin acţiuni proprii, chiar dacă aceasta poate fi o experienţă importantă. Profesorul este un agent al dezvoltării, în măsura în care el mediază relaţia copilului cu lumea obiectelor, ghidând, planificând, reglând şi perfecţionând acţiunile acestuia. Intervenţia profesorului e esenţială în procesul de învăţare al elevului. Totuşi, această intervenţie se face în funcţie de zona proximei dezvoltări şi de nivelul de dezvoltare a copilului. Teoria psihologului rus accentuează importanţa conştientizării de către educator

a zonei de dezvoltare proximă a copilului sau, cu alte cuvinte, a estimării progreselor de care el este capabil în situaţii de tutorat, pentru a-i oferi astfel condiţiile unei instruiri eficiente. Spre deosebire de Piaget, Vîgotski nu crede că este necesar ca un copil să fie „apt" înainte de a fi capabil să înveţe ceva nou. El afirmă că adulţii ar putea şi ar trebui să-i asigure copilului activităţi deasupra nivelului său de dezvoltare, atât cât să îl stimuleze, fără să-i creeze confuzie sau să-l demoralizeze. Aceasta înseamnă că adulţii trebuie să asigure experienţe ce se încadrează în zona proximei dezvoltări, astfel încât copiii să poată achiziţiona ceva ce nu pot face singuri.

Teme de rezolvat

Precizaţi diferenţele dintre teoria piagetiană a dezvoltării cognitive şi cea vîgotskiană. Care sunt valorificările educaţionale ale teoriei lui L.S. Vîgotski cu privire la „zona proximei dezvoltări" ?

IV.7. Constructivismul sociocultural

Psihologul american Jerome S. Bruner (n. 1905), influenţat profund de cercetările lui Vîgotski, dezvoltă şi aplică ideile acestuia în educaţie. El afirmă că opera psihologului rus l-a convins de faptul că este imposibil de conceput dezvoltarea umană altfel decât ca un proces de asistenţă, de colaborare între copil şi adult, adultul acţionând ca mediator al culturii. Observând interacţiunea de tutelă dintre adult şi copil, Bruner consideră că ea comportă un *proces de sprijinire*. Noţiunea de *sprijinire* este strâns legată de conceptul vîgotskian de *zonă a proximei dezvoltări* şi desemnează ansamblul interacţiunilor de susţinere şi ghidaj, oferite de un adult sau un alt tutore (poate fi un copil cu un grad mai mare de competenţă), pentru a ajuta copilul să înveţe să-şi organizeze conduitele, astfel încât să poată rezolva singur o problemă pe care nu ştia să o rezolve în prealabil.

Jerome Bruner este o figură emblematică a psihologiei culturale. El crede că eroarea behaviorismului constă în faptul că nu se interesează decât de comportamente, în timp ce eroarea psihologiei cognitive este faptul că se interesează doar de procesele mentale, fără a ţine cont de cultura căreia îi aparţine individul. Dezvoltarea personalităţii umane nu poate fi concepută în afara unei ambianţe culturale. Cultura unei societăţi este determinantă atât pentru conţinutul dezvoltării stadiale, cât şi pentru rapiditatea cu care aceasta are loc.

În încercarea de a elabora o teorie a instruirii care să indice modul de prezentare a cunoştinţelor, astfel încât acestea să fie înţelese de orice elev, Bruner distinge trei modalităţi de reprezentare a unui domeniu de cunoaştere :

a) *modalitatea activă*, constând într-un ansamblu de acţiuni adecvate obţinerii unui anumit rezultat ;
b) *modalitatea iconică*, bazată pe folosirea unui ansamblu de imagini sau grafice, fără manipulare efectivă ;
c) *modalitatea simbolică*, în care locul imaginilor este luat de simbolurile lor (cuvinte sau alte forme de limbaj), ale căror reguli de formare sau transformare depăşesc nivelul acţiunii sau al imaginii. Simbolurile permit o comprimare a realităţii.

Bruner crede că nu trebuie să aşteptăm pasivi momentul apariţiei capacităţii de asimilare a anumitor cunoştinţe. Procesul de instruire poate influenţa activ, poate grăbi apariţia acestui moment, dacă se creează condiţii adecvate şi se folosesc metodele cele mai potrivite. În ceea ce priveşte metoda de învăţare, Bruner apreciază că rolul principal este jucat de *descoperire*, prin care se realizează punerea elevului în situaţia de a participa efectiv la formularea de probleme şi la soluţionarea lor. Conţinutul învăţării va avea fie o desfăşurare concentrică, fie una în spirală, oferind elevilor, în cele trei maniere (activă, iconică, simbolică), aceeaşi materie diferenţiată pe vârste.

Afirmaţia cu care Jerome Bruner a surprins psihologii şi pedagogii a fost aceea că orice conţinut poate fi prezentat copilului, indiferent de vârstă, dacă e structurat într-un anumit fel şi este accesibil pentru vârsta respectivă: „Nu avem motive să credem că nu poate fi predată orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil, indiferent de vârstă" (Bruner, 1970, p. 70). Se poate începe cu o bază intuitivă simplă şi se va progresa către o formă strictă şi formalizată. De exemplu, spune Bruner, putem să-i învăţăm pe copii filosofia plecând de la povestiri care să suscite anumite discuţii între ei. Abia mai târziu vom utiliza termeni abstracţi precum prietenie, dreptate, adevăr, conştiinţă. Sau, pentru a-i învăţa miturile, putem începe prin a-i familiariza cu fabulele şi, apoi, le vom prezenta acelaşi lucru sub o formă simbolică sau logică. Capacităţile copilului sunt mult mai importante decât gândim noi în mod obişnuit.

Teme de rezolvat

Care este rolul tutorelui în procesul de învăţare în concepţia lui L. Vîgotski şi a lui J. Bruner?

Analizaţi modalităţile de prezentare a cunoştinţelor descrise de J. Bruner prin prisma caracteristicilor stadiilor dezvoltării cognitive (J. Piaget).

IV.8. Teoria învăţării sociale

Învăţarea socială este legată îndeosebi de numele psihologului american Albert Bandura (n. 1925). Potrivit acestuia, numai unele dintre comportamentele umane pot fi explicate prin condiţionarea clasică şi condiţionarea instrumentală, deoarece teoriile condiţionării nu surprind fenomenele de învăţare socială ce apar în contexte reale. Astfel, Bandura atrage atenţia asupra faptului că oamenii învaţă deseori numai privindu-i pe ceilalţi. Observându-i pe alţii, individul codează informaţia despre comportamentul lor, iar, în ocazii ulterioare, foloseşte această informaţie codată drept ghid pentru acţiunile proprii.

Raportarea la modele şi imitarea comportamentului modelului constituie o formă de învăţare prezentă în multe situaţii de viaţă cotidiană. Dacă ne referim la copiii până la vârsta preadolescenţei, modelele sunt reprezentate de persoane adulte (părinţi sau alţi membri ai familiei, profesori). Începând cu preadolescenţa şi, mai târziu, în adolescenţă, modelele familiale trec în plan secund, locul lor fiind luat de grupul de aceeaşi vârstă (colegi de clasă, prieteni), care le oferă norme, opinii, valori de referinţă. Alteori, adolescenţii îşi aleg modele dintre vedetele sportului, muzicii sau din mass-media. Modelele pot fi reale, dar şi simbolice (cuvinte, idei valorizate social, imagini, evenimente). Unele filme, de exemplu, pot să servească drept referinţă pentru o întreagă generaţie şi

să conducă la modelarea unor comportamente, a unor atitudini. Urmărind modelele, copilul ajunge să înţeleagă ce comportamente sunt valorizate de societate şi care sunt dezaprobate sau pedepsite.

Originile concepţiei lui Bandura privind învăţarea observaţională se regăsesc în cercetările iniţiate de N.E. Miller şi J. Dollard (1941) asupra *imitaţiei* ca tip de comportament învăţat. Imitaţia înseamnă apariţia unei similitudini între comportamentul unui model şi cel al unui subiect, în condiţiile în care comportamentul primului a servit drept indice pentru comportamentul celui din urmă. Cei doi autori au analizat imitaţia în cadrul teoretic oferit de condiţionarea instrumentală, arătând că, folosind forme adecvate de întărire, comportamentul de imitare poate căpăta o frecvenţă mai ridicată decât înainte. Pentru Albert Bandura, însă, imitaţia (sau modelarea) nu are ca rezultat doar producerea unor comportamente mimetice, ci şi a unor comportamente inovatoare. Observatorul devine un individ activ, implicat cognitiv în această modalitate de transmitere a comportamentelor şi atitudinilor. Efectele comportamentale ale expunerii la stimulii modelatori sunt : achiziţionarea de noi răspunsuri care nu existau anterior în repertoriul comportamental al subiectului, inhibarea răspunsurilor comportamentale deja elaborate şi facilitarea manifestării răspunsurilor comportamentale atunci când situaţia o impune.

În cele mai reprezentative studii ale sale, Bandura a urmărit modul în care copiii observă şi reproduc un comportament agresiv. Într-unul dintre aceste studii, copiii împărţiţi în trei grupuri au vizionat un film în care un model adult se comporta agresiv. Apoi, primul grup a văzut că agresorul era pedepsit pentru comportamentul lui, al doilea grup a văzut că agresorul era recompensat, iar al treilea grup nu a văzut nici un fel de consecinţă a acţiunii agresorului. Observarea ulterioară a comportamentului copiilor a dezvăluit grade diferite de imitare. Grupul care a văzut că agresorul a fost răsplătit a dezvoltat un comportament mai agresiv decât celelalte două grupuri. Totuşi, când copiilor li s-a oferit ulterior o recompensă pentru imitarea comportamentului modelului, toate cele trei grupuri au produs, în aceeaşi măsură, un comportament agresiv.

Rezultatele obţinute l-au determinat pe Bandura să delimiteze două faze ale procesului de imitaţie : o fază de *achiziţie*, în care subiectul învaţă comportamentul unui model, şi o fază de *performanţă*, în care subiectul manifestă un comportament ce reproduce comportamentul modelului. În experimentul descris, copiii au învăţat comportamentul modelului, dar l-au reprodus doar atunci când situaţia a impus-o. Acest fenomen se apropie de ceea ce Tolman a numit învăţare latentă. În viaţa cotidiană există nenumărate situaţii în care achiziţionăm comportamente pe baza observării comportamentelor celorlalţi, dar se poate scurge un timp relativ lung până să avem prilejul să reproducem ceea ce am observat.

Studiul efectuat de Bandura asupra imitării comportamentelor agresive l-a pus în situaţia de a recunoaşte rolul întăririi în producerea performanţei imitative. El spune că întăririle administrate modelului influenţează performanţa observatorului, fără a influenţa şi achiziţia răspunsurilor imitative. În experimentul descris avem de-a face cu două tipuri de întărire : o *întărire indirectă* (numită şi *întărire vicariantă*), ce reprezintă întărirea comportamentului modelului, observată de subiect, şi o *întărire directă*, aplicată subiecţilor observatori, care a determinat reproducerea comportamentului modelului. Întărirea vicariantă se referă, aşadar, la faptul că schimbarea în comportamentul observatorului poate fi produsă prin întărirea comportamentului modelului.

Bandura vorbeşte despre *învăţarea vicariantă* sau despre *învăţarea fără încercare* (*no-trial learning*), pe care o defineşte drept „tipul de învăţare prin care sunt achiziţionate noi răspunsuri sau sunt modificate caracteristici ale repertoriilor existente de răspunsuri ca urmare a observării comportamentului altuia şi a consecinţelor întăritoare ale acestui comportament, fără ca răspunsurile modelate să fie realizate în mod deschis în timpul perioadei de expunere" (Bandura, 1965, p. 3 ; *cf.* Boncu, 2002, p. 37).

Preocupat din ce în ce mai mult de ideea că învăţarea după un model nu este doar o simplă problemă de imitaţie, ci că ea implică procesări cognitive complexe, Albert Bandura afirmă că, în procesul de imitaţie, observatorul achiziţionează în primul rând reprezentări simbolice ale răspunsurilor modelului. În observarea modelului şi în folosirea informaţiei despre comportamentul modelului pentru producerea unui răspuns imitativ sunt implicate următoarele procese :

a) procesele atenţiei, întrucât este necesară orientarea atenţiei şi perceperea trăsăturilor relevante şi distincte ale modelului ;
b) procesele memoriei, necesare pentru memorarea comportamentului modelului şi stocarea lui într-o formă simbolică (enunţ verbal, imagine etc.) ;
c) procese de reproducere motorie, care presupun folosirea reprezentărilor simbolice în ghidarea performanţei imitative ; practic, acum are loc imitarea modelului şi realizarea comportamentului vizat ;
d) procese motivaţionale, ce reprezintă condiţia reproducerii comportamentului modelului ; întărirea externă acordată sau doar anticipată a făcut ca achiziţia comportamentului să fie urmată de performanţa imitativă ; în situaţii diverse din viaţă cotidiană, recompensele sociale (admiraţia celorlalţi, aprobarea, atenţia, lauda) pot contribui la efectuarea cu succes a comportamentelor imitative.

Atât Bandura, cât şi alţi autori (Lefkowitz, Blake, Mouton, Huston, Kanareff, Lanzetta) au fost preocupaţi de determinarea factorilor ce favorizează imitarea comportamentului unui model. Concluziile cercetărilor desfăşurate în această direcţie au fost următoarele :

- sunt imitate mai ales acele comportamente ale modelului care au fost recompensate, şi nu cele care au fost pedepsite ;
- sunt imitate mai frecvent modelele cu un statut superior decât cele cu un statut inferior ; o explicaţie este faptul că primele constituie autorităţi şi sunt mai atractive, deoarece se presupune că vor fi mai curând urmate de o întărire pozitivă ;
- sunt imitate mai frecvent comportamentele modelelor considerate competente decât ale celor considerate incompetente ;
- interacţiunea afectivă dintre model şi observator facilitează imitaţia ; atracţia faţă de model şi competenţa modelului interacţionează în impactul lor asupra comportamentului imitativ ;
- sunt imitate mai ales acele modele pe care observatorul le consideră asemănătoare în anumite privinţe cu el însuşi (similaritatea favorizează imitaţia) ;
- recompensa financiară poate stimula imitaţia mai mult decât o fac sancţiunile sociale (aprobarea sau dezaprobarea celorlalţi) ;
- există tendinţa ca modelele masculine să fie mai frecvent imitate decât cele feminine.

În ceea ce priveşte aplicabilitatea sa, acest model de învăţare pentru actul educaţional merge de la dobândirea unor comportamente verbale (de exemplu, însuşirea limbilor

străine prin imitarea comportamentelor verbale ale adultului : „Ascultă şi spune ! ”), la însuşirea unor deprinderi motorii (însuşirea scrisului) şi la achiziţionarea unor comportamente sociale, a unor atitudini prin identificarea cu adultul apreciat. În acelaşi cadru al implicaţiilor educaţionale, unii autori au arătat că profesorul poate servi în mod efectiv în clasă drept model pentru învăţarea prin imitaţie. Anderson şi Brewer (1946) au constatat că profesorii mai agresivi au, de obicei, elevi mai agresivi, iar Kounin şi Gump (1961) au tras concluzia că, în comparaţie cu copiii care au profesori ce nu aplică pedepse, copiii cu profesori ce pedepsesc manifestă mai multă agresivitate în comportament (*cf.* Davitz, Ball, 1978, p. 28). Profesorul care le face în mod frecvent observaţii elevilor şi ridică tonul oferă astfel ocazia pentru însuşirea prin observare a unui comportament impulsiv. El provoacă de fapt, în mod repetat, exact comportamentul pe care încearcă să-l interzică. Apare astfel cercul vicios al ridicării tonului de către profesor şi al creşterii indisciplinei elevilor. Dacă luăm în considerare factorii ce favorizează imitarea comportamentului modelului, ne dăm seama că şansele imitării de către elevi a comportamentului profesorului, care reprezintă o autoritate şi care are puterea de a controla şi de a acorda recompense, sunt foarte mari.

Cercetările privind modelarea se pot folosi şi pentru sporirea influenţei pozitive a profesorului asupra comportamentului elevilor. Nu puţini sunt elevii care se identifică pozitiv cu profesorii lor, copiind anumite comportamente ale acestora. Studiul condiţiilor şi mecanismelor învăţării vicariante poate fi de un mare interes pedagogic, care, credem noi, este insuficient exploatat. Conform exigenţelor învăţării vicariante, copiii vor reproduce mai frecvent un comportament care, în faţa lor, a făcut obiectul unei întăriri sociale la un alt subiect. De aceea, profesorii care doresc să stimuleze anumite comportamente ale elevilor (comportamentul de lectură, de căutare a informaţiilor) vor sublinia asemenea comportamente în clasă folosind poveşti, filme sau alte reprezentări simbolice ale comportamentului dorit, recompensându-i apoi pe elevii care reproduc asemenea comportamente, mărind astfel prestigiul şi autoritatea modelelor utilizate. Recurgerea profesorului la întăririle sociale (atenţia, lauda, aprobarea, recunoaşterea valorii personale) în mediul şcolar, pentru mărirea frecvenţei comportamentelor dezirabile, creşte şansele ca acestea să devină stabile şi în mediul extraşcolar, unde elevul întâlneşte deseori întăriri sociale asemănătoare.

Teme de rezolvat

Descrieţi două situaţii din practica educaţională în care utilizaţi principiile învăţării vicariante descrise de A. Bandura.

Analizaţi aplicabilitatea educaţională a teoriei învăţării sociale.

IV.9. Învăţarea ca procesare a informaţiilor

Una dintre orientările psihologiei care au determinat o mutaţie în înţelegerea învăţării este psihologia cognitivă. Psihologia cognitivă studiază modul în care subiectul uman prelucrează informaţia, de la mecanismele cognitive elementare, până la mecanisme hipercomplexe. Ea ne oferă şi o anumită abordare a tuturor fenomenelor psihice şi

comportamentelor din perspectiva mecanismelor informaţionale subiacente. Cel care consacră denumirea de „psihologie cognitivă" este psihologul U. Neisser, prin publicarea unui volum cu acest titlu – *Cognitive Psychology* (1967). Evoluţia psihologiei cognitive trebuie înţeleasă în contextul celorlalte ştiinţe cognitive (neuroştiinţele, antropologia, lingvistica teoretică, filosofia mentalului, inteligenţa artificială), care au un obiectiv comun: studierea procesării informaţiei de către sistemele naturale sau artificiale pentru explicarea, predicţia şi/sau construirea de sisteme cognitive mai performante.

Perspectiva psihologiei cognitive este dată de sublinierea caracterului specific al modului în care subiectul cunoaşte. Acest mod nu poate fi redus la cel prin care subiectul învaţă să dea un anumit răspuns la un anumit stimul. El utilizează ipoteze, reguli pentru a culege şi elabora informaţia, ia decizii, utilizează cunoştinţele pentru a face faţă diferitelor situaţii problematice. Modelele învăţării inspirate din psihologia cognitivă încearcă să răspundă atât la întrebarea: „Ce învăţăm?", cât şi la întrebarea: „Cum învăţăm?", care pot să dea seama de natura proceselor cognitive implicate în învăţare. Această problematică a orientat atenţia cercetătorilor către considerarea omului drept un dispozitiv complex de tratare a informaţiei şi, uneori, s-a recurs la analogia cu computerul.

Analiza proceselor informaţionale promovată de psihologia cognitivă se realizează la un nivel componenţial mult mai detaliat faţă de abordarea tradiţională. Această focalizare asupra mecanismelor de procesare a informaţiilor este de maxim interes pentru psihologia educaţiei. Ea permite avansarea în studierea unor probleme precum: modul în care procesările cognitive sunt influenţate de cunoştinţele anterioare ale subiectului, modul de organizare a cunoştinţelor, elaborarea strategiilor cognitive şi metacognitive, remedierea deficitelor în procesarea informaţiei. A devenit deja un truism afirmaţia că profesorul trebuie să fie mai mult decât un transmiţător de cunoştinţe. El trebuie să intervină în organizarea cunoştinţelor elevului conform cu proprietăţile sistemului cognitiv, trebuie să-l determine pe elev să-şi conştientizeze propriile resurse cognitive, să-şi examineze strategiile de învăţare şi să le utilizeze pe cele mai eficiente. Perspectiva oferită de psihologia cognitivă asupra învăţării afirmă caracterul activ al acesteia, cel care învaţă fiind descris ca iniţiatorul propriilor experienţe de învăţare, în continuă căutare de informaţii utile pentru rezolvarea de situaţii problematice şi reorganizându-şi în permanenţă cunoştinţele.

Contribuţiile specifice ale psihologiei cognitive la realizarea obiectivelor strategice ale învăţământului se leagă în special de analiza funcţionării memoriei şi a modului de organizare a cunoştinţelor în sistemul cognitiv uman. O succintă prezentare a sistemelor mnezice, precum şi a unor sugestii pentru activitatea educaţională ar fi binevenită.

IV.9.1. *Sistemele mnezice şi organizarea învăţării*

În psihologia tradiţională, memoria era văzută ca o facultate psihică unitară, guvernată de câteva legităţi generale, iar procesele ei (întipărirea, stocarea, reactualizarea) erau considerate ca desfăşurându-se în acelaşi mod în toate formele sau tipurile sale. Analiza memoriei cu instrumentele psihologiei cognitive a infirmat teza caracterului unitar al memoriei şi a pus în evidenţă existenţa unor memorii multiple, a unor adevărate sisteme mnezice. Daniel Schacter şi Endel Tulving au arătat că „ceea ce numim memorie reprezintă în fapt un număr de sisteme separate, dar care interacţionează. Toate aceste sisteme au o funcţie comună: ele fac posibilă utilizarea cunoştinţelor achiziţionate şi reţinute".

O primă distincţie, bazată pe modelul cu cea mai lungă carieră în psihologia cognitivă, datorat lui R. Atkinson şi R. Shiffrin (1968), se face între *memoria senzorială* sau registrul senzorial, *memoria de scurtă durată* şi *memoria de lungă durată*. Potrivit acestui model, informaţia care provine de la diferite modalităţi senzoriale este reţinută pentru un timp foarte scurt şi sub o formă primitivă în registrul senzorial, apoi este transmisă memoriei de scurtă durată, care are o capacitate limitată atât ca timp, cât şi ca volum; o parte a informaţiei din memoria de scurtă durată este folosită în reacţiile curente ale individului, în timp ce o altă parte este transferată în stocul memoriei de lungă durată.

Memoria senzorială permite menţinerea timp de câteva sutimi de secundă a informaţiei senzoriale primite de la diferitele organe de simţ. Funcţia esenţială a acestei memorii constă în a păstra informaţia senzorială până când alte procese cognitive sunt capabile să o preia, să o analizeze şi să o interpreteze. Mecanismele de procesare extrag informaţia utilă din materialul stocat, după care informaţia trebuie să părăsească registrul senzorial pentru a face loc unui nou flux de informaţii. Acest tip de memorie este specific fiecărei modalităţi senzoriale şi are proiecţii neuroanatomice relativ bine determinate. Vom distinge astfel o memorie vizuală (iconică), o memorie auditivă (ecoică), o memorie tactilă etc. Retenţia senzorială a stimulului este automată şi nu reclamă efort din partea subiectului.

Memoria de scurtă durată asigură stocarea informaţiei timp de 15-20 de secunde. După acest interval, informaţia este uitată sau este trecută în memoria numită de lungă durată. Viaţa cotidiană oferă numeroase ocazii pentru a ilustra acest tip de memorie. De exemplu, pentru a forma un număr de telefon abia aflat trebuie să acţionezi foarte repede şi să nu fii deranjat. Altfel, numărul este repede uitat. La fel se întâmplă şi în cazul în care efectuăm un calcul mintal. Datele care intră în calcul sunt reţinute în memorie până când obiectivul e atins, apoi sunt uitate. Memoria de scurtă durată ne ajută să operăm cu informaţiile noi, curente, cotidiene exact atât timp cât este necesar. Ceea ce unii autori numesc memorie de scurtă durată alţii numesc *memorie operaţională* (Bisseret) sau *memorie de lucru* (Baddley, Hitch). Memoria de scurtă durată este limitată nu numai în ceea ce priveşte durata conservării informaţiilor, ci şi în ceea ce priveşte volumul. Cercetările efectuate de George Miller au arătat că volumul acestui tip de memorie este de 7 ± 2 elemente (cifre, litere, imagini). Totuşi, s-a constatat că s-ar putea creşte destul de mult capacitatea memoriei de scurtă durată dacă s-ar realiza o grupare a unităţilor informaţionale (numite *chunk*) după criterii de semnificaţie. De exemplu, puteţi avea dificultăţi în memorarea seriei de litere BBCCNNNBCPROTV dacă veţi încerca să memoraţi fiecare literă în parte. Memorarea lor va fi mult mai uşoară dacă le veţi grupa în patru unităţi cu sens: BBC / CNN / NBC / PROTV, mai ales că fiecare unitate reprezintă numele unor posturi de radio sau televiziune foarte cunoscute.

Cercetările efectuate (Baddley, Conrad, Petterson) în acest domeniu au arătat că, în memoria de scurtă durată, informaţiile sunt codate preponderent fonologic (acustic). De exemplu, un număr de telefon prezentat oral va fi mai bine reţinut decât dacă este prezentat în formă scrisă. Subiectul uman procedează la verbalizarea (cu voce tare sau în limbaj interior) a stimulului, prelungind astfel durata retenţiei sale de la câteva sutimi de secundă (memoria senzorială) la o durată de ordinul secundelor. Codajul auditiv şi/sau articulator domină codajul vizual în memoria de scurtă durată. Un alt aspect care interesează în legătură cu memoria de scurtă durată este posibilitatea de a prelungi durata

de păstrare a informaţiei. Acest lucru se poate realiza prin *autorepetare* (repetarea fără încetare a informaţiei), numită şi *repetiţie de menţinere*. Exemplul cel mai sugestiv este acela în care am obţinut un număr de telefon de la serviciul de informaţii şi, până la formarea lui, îl repetăm mental pentru a menţine activă informaţia în memoria de scurtă durată. Intervenţia unui excitant perturbator care împiedică realizarea repetiţiei (suntem strigaţi de un coleg) face ca informaţia să fie uitată şi să fie dificil de recuperat în integralitatea sa.

Memoria de lungă durată cuprinde totalitatea informaţiilor pe care le posedă sistemul cognitiv şi care pot fi păstrate un timp nelimitat. În timp ce memoria de scurtă durată are o capacitate limitată, capacitatea memoriei de lungă durată este foarte mare, întrucât ea fixează aproape tot ceea ce ni se întâmplă : evenimente zilnice, cunoştinţe, deprinderi, trăiri afective. O mare parte a conţinutului acestei forme a memoriei nu este disponibilă în permanenţă. Conţinutul poate fi reactivat în funcţie de necesităţile subiectului sau în situaţii deosebite (stres, de exemplu). Codarea informaţiilor în memoria de lungă durată este preponderent semantică, întrucât ceea ce se codează reprezintă înţelesurile itemilor. Cantitatea mare şi diversitatea informaţiilor stocate în memoria de lungă durată necesită o organizare fără de care o mare parte a acestui material ar deveni inaccesibilă pentru reactualizare. De altfel, şi prelungirea duratei stocării informaţiilor în acest tip de memorie se realizează prin *repetiţie elaborativă*, proces care presupune formarea asociaţiilor între itemii deja aflaţi în memorie şi organizarea itemilor în reţele, scheme mnezice, scenarii.

Psihologia cognitivă aduce câteva elemente noi în această direcţie a factorilor care asigură o mai bună retenţie a informaţiilor în memoria de lungă durată. Astfel, Forgus I.M. Craik şi Robert S. Lockhart (1972) lansează ideea că reţinerea diferită a unui eveniment se produce în funcţie de nivelul la care a fost procesată informaţia : cu cât informaţia a fost procesată la un nivel mai profund, cu atât ea va fi reţinută mai bine şi pentru un timp mai îndelungat. Cei doi autori au identificat trei niveluri de procesare a informaţiilor :

- *nivelul perceptiv* (caracteristici fizice ale stimulului ; de exemplu, forma, mărimea, culoarea, dispunerea în pagină) ;
- *nivelul fonologic* (de exemplu, cuvântul dat rimează cu...) sau procesarea sub aspectul caracteristicilor lingvistice (modul de compunere a cuvintelor pentru a forma propoziţii etc.) ;
- *nivelul semantic* (semnificaţia cuvântului).

Autorii menţionaţi consideră că analiza semantică presupune un nivel mai profund de procesare, ceea ce permite ca traseele mnezice să fie mai puternice, iar informaţia semantică să dureze mai mult decât cea nonsemantică. Au fost şi autori (Eysenck) care au criticat ideea că procesările senzoriale ale aspectelor de suprafaţă ar fi procesări inferioare în sine. E important să luăm în considerare scopul celui care procesează informaţia. De exemplu, cel care vrea să înveţe să vorbească o limbă străină se va preocupa mai mult de aspectul fonetic decât de cel semantic. De aceea, se consideră că, pentru a testa performanţele mnezice, trebuie utilizate teste compatibile cu modul în care a fost codată informaţia. Adică, dacă a fost utilizată o procesare de tip acustic, trebuie să testăm retenţia sonorităţii cuvântului, şi nu semantica sa.

Efectul profunzimii procesării asupra performanţelor mnezice a fost studiat şi în legătură cu intenţionalitatea învăţării. În mod obişnuit, noi spunem că învăţarea intenţionată este mai eficientă decât învăţarea neintenţionată. Cercetările experimentale realizate de Hyde şi Jenkins (1973) şi, apoi, de Craik şi Tulving (1975) au arătat că învăţarea intenţionată este superioară învăţării neintenţionate doar dacă e asociată cu o procesare mai profundă a stimulului. Altfel spus, intenţia de a învăţa nu conduce în mod automat la performanţe superioare în învăţare. Profunzimea procesării este mai importantă decât intenţionalitatea învăţării. O învăţare neintenţionată, dar dublată de prelucrarea profundă a stimulului este mai eficientă decât o învăţare intenţionată, dar dublată de o procesare superficială. Cele mai bune rezultate se obţin atunci când învăţarea intenţionată este asociată cu o prelucrare laborioasă a materialului de învăţat.

Memoria ne permite să utilizăm un vast bagaj de cunoştinţe abstracte, dar tot ea reţine şi evenimentele vieţii noastre de zi cu zi. Din acest motiv, E. Tulving propune distincţia dintre *memoria semantică* şi *memoria episodică*. *Memoria episodică* este un fel de memorie autobiografică. Ea conţine informaţii despre evenimente personale, amintiri ale subiectului, asociate cu contexte spaţio-temporale precise şi care sunt organizate cronologic. De exemplu, avem amintiri despre prima zi de şcoală, despre casa părintească, despre cum ne-am petrecut vacanţa. Informaţiile din memoria episodică sunt puternic influenţate de factorii emoţionali.

Memoria semantică, numită adesea şi conceptuală, cuprinde cunoştinţe de ordin general sau, mai exact, după definiţia propusă de Tulving, „memoria semantică este un tezaur mintal, o cunoaştere organizată pe care persoana o are despre cuvinte şi alte simboluri verbale, cu înţelesurile lor, relaţiile dintre ele, reguli, formule şi algoritmi pentru manipularea acestor concepte şi relaţii. Memoria semantică nu înregistrează proprietăţile perceptive ale inputurilor, ci mai degrabă referenţii cognitivi ai semnalelor inputului" (*cf.* Zlate, 1999, p. 438). Memoria semantică este implicată în semnificaţia obiectelor, a fenomenelor, a evenimentelor şi a relaţiilor dintre ele. Ea transcende contextul particular, deoarece conţinutul ei nu este legat de un loc, de un eveniment sau de o anumită acţiune. Conţinutul ei este constituit din concepte, principii, reguli, imagini mentale, care sunt organizate în reţele semantice, scheme şi scenarii cognitive, reţele propoziţionale.

În ultimii ani, cercetătorii din domeniu psihologiei cognitive şi-au concentrat eforturile asupra distincţiei dintre *memoria explicită* şi *memoria implicită*. Memoria explicită este considerată a fi o memorie conştientă, directă, voluntară, deoarece conţinuturile sale sunt accesibile conştiinţei şi pot face obiectul unei reactualizări intenţionate. Cunoştinţele raportate la situaţii, fapte, stări de lucruri (numite şi *cunoştinţe declarative*), reprezentate verbal sau imagistic, formează memoria explicită a subiectului uman. De aceea, memoria explicită a mai fost numită şi *memorie declarativă*. Memoria implicită este considerată a fi o memorie inconştientă, indirectă şi involuntară, deoarece conţinuturile sale nu sunt accesibile conştiinţei şi nu pot fi reactualizate în mod intenţionat. Ea cuprinde cunoştinţe legate de acţiune (reguli de execuţie, deprinderi motorii sau cognitive, reflexe condiţionate), numite şi *cunoştinţe procedurale*. De aceea, memoria implicită a fost denumită şi *memorie procedurală* sau nondeclarativă.

Teme de rezolvat
Pe baza informaţiilor din acest subcapitol, formulaţi câteva recomandări privind prelungirea duratei de reţinere a informaţiilor în memoria de lungă durată.
Care este diferenţa dintre cunoştinţele declarative şi cunoştinţele procedurale?

IV.9.2. *Principiile achiziţiei de cunoştinţe în psihologia cognitivă*

Pentru psihologia cognitivă, a învăţa înseamnă a integra informaţiile noi în memoria permanentă. O informaţie care poate fi integrată într-o reţea conceptuală e mai bine înţeleasă şi memorată. Această integrare este dependentă de cunoştinţele prealabile ale subiectului. Starea sistemului cognitiv în momentul învăţării constituie un cadru asimilator a cărui importanţă e frecvent invocată de psihologii cognitivişti. Rolul cunoştinţelor anterioare se face simţit pe tot parcursul procesului de prelucrare a informaţiei: reperajul perceptiv este, în acelaşi timp, o fază de selecţie, de filtrare a stimulilor şi de atribuire de semnificaţii conform experienţei anterioare; la nivelul memoriei de lucru se prelucrează informaţiile noi care vor fi integrate în structurile existente (şi vor trece deci în memoria de lungă durată), iar activarea nodurilor semantice şi a schemelor cognitive este prima condiţie a utilizării cunoştinţelor anterioare.

David Ausubel (1968) a fost printre primii psihologi care a elaborat un model cognitiv al achiziţiei cunoştinţelor aplicat la educaţie şi a subliniat faptul că factorul cel mai important ce influenţează învăţarea este ceea ce elevul ştie deja. Cunoştinţele anterioare într-un domeniu dat sunt indispensabile procesului de învăţare, deoarece o informaţie nouă care nu poate fi legată de una anterioară devine o informaţie nepertinentă, ce nu va fi memorată de sistemul cognitiv. În acest context, sarcina profesorului este dublă: pe de o parte, e necesar ca el să procedeze la o analiză riguroasă a cunoştinţelor iniţiale ale elevului, iar, pe de altă parte, trebuie să construiască situaţii pedagogice adaptate nivelului evaluat al elevului. Profesorul, care este expert într-un domeniu, trebuie să „deconstruiască" cunoştinţele disciplinei şi să facă în aşa fel încât elevul să le poată reconstrui. Pentru a uşura procesul integrării informaţiilor noi în cele vechi, se impun câteva sugestii:

- recurgerea la scheme, îndeosebi la acelea care sunt fundamentate pe o reprezentare relaţională sau ierarhizată a conceptelor;
- recurgerea la analogii, adică referirea la conţinuturi deja cunoscute, care prezintă similitudini cu conţinuturile noi;
- utilizarea sistematică a ceea ce Ausubel a numit *advance organizers*, adică structuri prealabile, care sunt ansambluri de idei mai complexe, pregătite în mod deliberat de profesor şi prezentate elevului înaintea sistemului de cunoştinţe ce urmează a fi însuşite, cu scopul de a oferi o orientare prealabilă şi a asigura accesibilitatea ideilor noi; aceste structuri, introduse înaintea materialului de învăţat, sunt prezentate la un nivel superior de abstracţie, generalitate şi sferă de cuprindere; ele pot fi comparate cu rezumatele care îi oferă elevului o perspectivă generală asupra materialului de învăţat înainte de confruntarea efectivă cu acesta.

Din punctul de vedere al psihologiei cognitive, elevul trebuie nu doar să dispună de cunoştinţele anterioare necesare integrării celor noi, ci trebuie să fie capabil, în egală

măsură, să mobilizeze în momentul învăţării cunoştinţele deja existente. Teoriile învăţării, dezvoltate într-un cadru cognitiv, acordă o mare importanţă automatizării proceselor cognitive implicate în activitatea de învăţare. Evidenţiind rolul crucial jucat de procedurile automatizate în funcţionarea cognitivă, psihologii contemporani incită la o adevărată revoluţie pedagogică.

În 1983, J.R. Anderson, discutând despre distincţia dintre cunoştinţele declarative şi cunoştinţele procedurale, arată că stăpânirea cunoştinţelor declarative reprezintă doar primul pas în învăţare. De exemplu, a cunoaşte foarte bine teoremele lui Thales sau Pitagora (cunoştinţe declarative) nu este suficient pentru ca elevul să poată rezolva o problemă în care se aplică aceste teoreme. În egală măsură, elevul trebuie să cunoască condiţiile de aplicare a teoremelor şi modalităţile de utilizare a cunoştinţelor sale în situaţia dată (adică să posede cunoştinţe procedurale). Cunoştinţele procedurale sunt cunoscute în pedagogie sub numele de „savoir-faire" („a şti să faci" sau, mai exact, „a şti cum să faci şi când să faci"). Aşadar, pentru a rezolva o problemă, elevul are nevoie atât de cunoştinţe declarative, în scopul înţelegerii semnificaţiei datelor problemei, cât şi de cunoştinţe procedurale, adică de strategii rezolutive.

Într-un prim model al arhitecturii sistemului cognitiv elaborat de J.R. Anderson (1983), numit *modelul ACT** (vezi Miclea, 1999, p. 319; Zlate, 1999, p. 459), se susţine ideea că toate cunoştinţele pătrund iniţial în sistem într-o formă declarativă. Aşadar, declarativul este prima condiţie a formării procedurilor. Potrivit lui Anderson, cel care învaţă trebuie să primească mai întâi o sumă de informaţii şi instrucţiuni ce vor constitui sursa pentru achiziţia procedurilor ori a strategiilor de rezolvare a problemelor. În învăţarea şcolară, ţinta finală o reprezintă achiziţia procedurilor şi, din acest motiv, teoriile contemporane ale învăţării insistă foarte mult pe ceea ce numesc „proceduralizarea cunoştinţelor declarative". Pentru aceasta, este nevoie de foarte mult exerciţiu şi, mai mult chiar, de automatizarea procedurilor. Atunci când un elev dispune de proceduri automatizate, el va fi capabil să mobilizeze şi să utilizeze cunoştinţele declarative pentru a rezolva o sarcină dată într-un timp foarte scurt şi cu minimum de efort. De exemplu, pentru un elev care stăpâneşte bine domeniul matematicii, recurgerea la teorema lui Thales într-o demonstraţie se va face într-un mod aproape automat.

Concepţia potrivit căreia toate cunoştinţele declarative reprezintă condiţia primă a formării procedurilor a început să fie criticată după 1983. Cercetările au arătat că există multe situaţii în care subiecţii pot învăţa să utilizeze un sistem de reguli, deşi nu ştiu să le explice şi nu le conştientizează. Este cazul, de pildă, al copiilor de 6-7 ani care vorbesc corect limba maternă, deşi nici părinţii şi nici educatoarea nu i-au învăţat în mod explicit regulile gramaticale. S-ar putea trage concluzia că procedurile sunt dobândite în afara parcurgerii stadiului declarativ. În exemplul dat, putem considera că utilizarea corectă a regulilor limbajului se bazează pe o învăţare implicită, involuntară. Însuşi Anderson s-a văzut obligat să elaboreze un nou model cognitiv, *modelul ACT-R* (*Adaptive Control of Thought-Rational*), în care se sugerează că învăţarea procedurilor se poate realiza prin exemple. În ultimii ani, atenţia psihologilor s-a orientat în modul cel mai serios spre rolul învăţării implicite în învăţarea şcolară. O serie de studii recente (Reber, 1989; Seger, 1994; vezi Miclea, 1998, p. 69) au arătat că ceea ce se învaţă implicit sau involuntar este mult mai rezistent la factorii perturbatori externi. O limbă străină învăţată spontan, de la colegii de joacă, se reţine toată viaţa, în timp ce una învăţată la şcoală, prin predarea explicită a regulilor gramaticale, se uită mai repede (mai ales dacă nu este

utilizată). De aceea, A.S. Reber recomandă ca predarea explicită a unor reguli gramaticale să fie combinată cu ascultarea unor mesaje verbale care recurg la aceste reguli, fără să se expliciteze prezenţa lor. Expunerea sistematică, repetată la stimuli sau situaţii saturate cu regulile ce urmează a fi predate explicit şi învăţate voluntar, are efecte pozitive asupra eficienţei învăţării şi fiabilităţii cunoştinţelor dobândite.

Teme de rezolvat

Plecând de la achiziţiile psihologiei cognitive, formulaţi patru reguli pe care profesorul să le aplice în practica educaţională cu scopul de a asigura o însuşire temeinică şi de durată a cunoştinţelor de către elev. Aduceţi argumente teoretice pentru fiecare regulă.

În învăţarea şcolară, ţinta finală o reprezintă achiziţia procedurilor. Cum poate profesorul să pună în aplicare această exigenţă formulată de teoriile contemporane ale învăţării?

V. Stilul de învăţare

V.1. Stilul cognitiv şi stilul de învăţare

Reflexia constantă a psihologilor asupra diferenţelor individuale întâlnite în contextul învăţării şcolare i-a condus spre dezvoltarea unei diversităţi de instrumente conceptuale (modele teoretice, definiţii), care să permită explicarea acestor distincţii. Atenţia s-a îndreptat în primul rând asupra modalităţilor de realizare a proceselor cognitive, ceea ce a impus conceptul de *stil cognitiv*. Cercetările asupra stilului cognitiv au demarat în anii '50, când o echipă de cercetători de inspiraţie psihanalitică au decis să studieze diferenţele individuale în plan cognitiv ca reflectări „ale unor modalităţi diferite de a se adapta la realitate sau ca mijloace de a face faţă realităţii" (Gardner *et al.*, 1959). Aceste modalităţi de adaptare au fost numite tipuri de „control cognitiv", văzute ca structuri stabilizate care apar prin interacţiunea dintre determinanţii genetici şi cei care ţin de experienţa de viaţă.

Stilul cognitiv desemnează organizarea şi modalităţile generale de funcţionare a proceselor prin care fiecare subiect primeşte şi elaborează informaţiile asupra mediului său. H.A. Witkin (1978) defineşte stilul cognitiv drept „diferenţele individuale în maniera în care noi percepem, gândim, rezolvăm probleme", iar S. Messick (1976) spune că stilul cognitiv reprezintă „diferenţele individuale constante în maniera de a organiza şi de a trata informaţiile". Pentru Messick, stilurile sunt stabile şi generalizabile în sensul că ele se aplică în toate situaţiile care implică cogniţie şi chiar în interacţiunile sociale. Discuţia în jurul acestor trăsături ale stilului a impus diferenţa dintre stilurile cognitive şi strategiile cognitive. Messick (1996) consideră că strategiile sunt specifice sarcinilor, fiind dependente de constrângerile legate de situaţie şi de caracteristicile acestor sarcini, pe când stilurile cognitive au tendinţa de a fi mai generale în raport cu diverse sarcini cognitive. Din aceasta perspectivă, stilul poate fi văzut ca o variabilă moderatoare ce descrie diferenţele individuale în modul de selecţie şi de utilizare a strategiilor cognitive de nivel inferior.

Cercetările lui Witkin şi ale colaboratorilor săi au condus la identificarea a două tipuri de stil cognitiv: stilul dependent de câmpul perceptiv şi stilul independent de câmp. *Stilului dependent de câmp* îi corespund încrederea în informaţiile oferite de alte persoane, importanţa acordată contextului social, nevoia de un cadru general structurat şi de scopuri fixate de ceilalţi. Subiecţii dependenţi de câmp preferă activităţile de echipă, în care consemnele sunt clar şi precis enunţate. Subiecţii caracterizaţi de *stilul independent de câmp* au încredere în reperele personale, sunt puţin legaţi de context şi manifestă autonomie în raport cu ceilalţi. Situaţiile structurate sunt considerate constrângătoare pentru că preferă să-şi organizeze în manieră personală, independentă demersul cognitiv.

Pentru cercetătorii şi practicienii educaţiei, conceptul de *stil cognitiv* nu a rezolvat problema respectării diferenţelor individuale în procesul de învăţare. Stilul cognitiv este un construct de laborator care permite caracterizarea formală a activităţii cognitive a unui individ. Era nevoie de găsirea unor modalităţi de prezentare a cursului şi a materialelor pedagogice care să ţină seama de preferinţele de învăţare ale elevilor. Din acest motiv, s-a considerat că mult mai pertinent este conceptul de *stil de învăţare*. O lectură rapidă a definiţiilor stilului de învăţare arată că accentul se pune pe modul caracteristic de a acţiona, pe tendinţele ori preferinţele individuale în ceea ce priveşte contextele de predare şi învăţare. Iată câteva astfel de definiţii:

- „Stilul de învăţare cuprinde un ansamblu de factori cognitivi, afectivi şi fiziologici, ce servesc drept indicatori relativ stabili ai modului în care cel ce învaţă percepe, interacţionează şi răspunde la mediul de învăţare" (Kefee, 1987, p. 36);
- „Stilul de învăţare este predispoziţia elevilor de a adopta, într-o manieră independentă, o strategie de învăţare particulară în raport cu cerinţele sarcinii de învăţare" (Schmeck, 1983, p. 233);
- „Stilul de învăţare corespunde preferinţei elevilor pentru anumite modalităţi de predare în clasă, maniera în care preferă să abordeze diferite experienţe de învăţare" (Renzulli, Smith, 1978, p. 2);

Stilul de învăţare indică preferinţa elevului pentru mediul concret de învăţare în clasă, modul în care doreşte să studieze, respectiv: preferinţa pentru lucrul în echipă sau studiul individual, preferinţa pentru situaţii nestructurate sau pentru situaţii structurate, preferinţa pentru o anumită modalitate perceptivă etc. Stilul de învăţare este un concept pe care cercetătorii îl utilizează pentru a evidenţia atât regularităţile în conduita celui care învaţă, cât şi diferenţele individuale în învăţare. În acest spirit, stilul de învăţare nu privilegiază conduitele cognitive dezvoltate de un elev în raport cu sarcina de învăţare, ci face trimitere şi la caracteristicile de personalitate ale elevului. El poate fi considerat o interfaţă între cogniţie şi personalitate. Unii autori preferă noţiunea de *profil de învăţare* pentru a desemna portretul care rezultă din aplicarea instrumentelor ce descriu preferinţele în învăţare ale elevilor. Prin utilizarea acestei noţiuni se evită etichetarea sau asocierea persoanei cu un singur stil de învăţare.

În analizele făcute asupra stilului de învăţare se disting două poziţii opuse: pe de o parte sunt cei care susţin că stilul reprezintă o caracteristică imuabilă, înnăscută, fiind manifestarea unor dispoziţii personale, iar, pe de altă parte, sunt cei care consideră stilul de învăţare o caracteristică dobândită în decursul anilor, fondată pe experienţă şi care

poate fi modificată. Oricare ar fi termenii în care se discută – dispoziţii, obişnuinţe, preferinţe, tendinţe – important de reţinut este faptul că elevul dovedeşte o atracţie, o predilecţie pentru „un mod de a face" şi se identifică cu acest mod de a acţiona în situaţia de învăţare.

V.2. Tipologia stilurilor de învăţare

Diversitatea conceptuală care s-a dezvoltat în încercarea de a defini şi de a caracteriza stilul de învăţare se regăseşte şi în cadrul tipologiilor propuse. Aceste tipologii se înscriu în perspective diferite şi în cadre conceptuale mai mult sau mai puţin precise. Astfel, au fost utilizate drept criterii de diferenţiere: *preferinţele elevilor pentru anumite aspecte ale contextului de învăţare*, *modalităţile de encodaj senzorial*, *modalităţile de prelucrare a informaţiilor în cursul învăţării*, *modalităţile de parcurgere a ciclului învăţării experienţiale etc.*

a) Tipologiile care iau drept cadru de referinţă mediul pedagogic, respectiv preferinţele elevilor pentru anumite aspecte ale contextului pedagogic, sunt cele ale lui Grasha şi Riechman (1975) şi cele ale lui Renzulli şi Smith (1978), toţi oferind şi instrumente de evaluare a stilului de învăţare. Astfel, Grasha şi Riechman (*apud* Chevrier *et al.*, 2000, pp. 5-6) diferenţiază şase stiluri de învăţare, situate pe trei dimensiuni bipolare: stilul participativ/stilul nonparticipativ, stilul cooperant/stilul competitiv, stilul autonom/stilul dependent.

Stilul participativ se caracterizează prin dorinţa de a învăţa şi prin reacţia pozitivă la ideea de a realiza cu ceilalţi ceea ce se cere în clasă. *Stilul nonparticipativ* se caracterizează prin lipsa dorinţei de a învăţa şi prin absenţa participării. *Stilul cooperant* se caracterizează prin dorinţa de participare, de împărtăşire, prin plăcerea de a interacţiona cu ceilalţi. *Stilul competitiv* se caracterizează prin dorinţa de întrecere, de a fi cel mai bun şi de a câştiga. *Stilul autonom* se caracterizează prin gândire independentă, încredere în sine, prin capacitatea de a-şi structura singur munca. *Stilul dependent* se caracterizează prin nevoia de profesor ca sursă de informaţie şi de structurare a sarcinilor de învăţare, dar şi prin absenţa curiozităţii intelectuale.

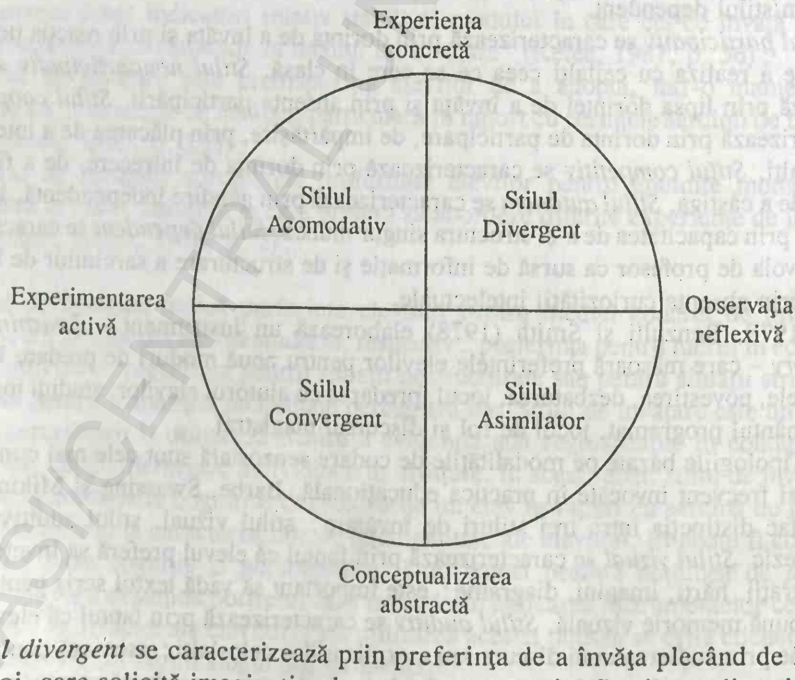
În 1978, Renzulli şi Smith (1978) elaborează un instrument – *Learning Styles Inventory* – care măsoară preferinţele elevilor pentru nouă moduri de predare în clasă: proiectele, povestirea, dezbaterea, jocul, predarea cu ajutorul elevilor, studiul individual, învăţământul programat, jocul de rol şi discursul magistral.

b) Tipologiile bazate pe modalităţile de codare senzorială sunt cele mai cunoscute şi cele mai frecvent invocate în practica educaţională. Barbe, Swassing şi Milone (1979, 1988) fac distincţia între trei stiluri de învăţare: stilul vizual, stilul auditiv şi stilul chinestezic. *Stilul vizual* se caracterizează prin faptul că elevul preferă să înveţe pe bază de ilustraţii, hărţi, imagini, diagrame; este important să vadă textul scris pentru că are o mai bună memorie vizuală. *Stilul auditiv* se caracterizează prin faptul că elevul învaţă mai bine prin audierea unui discurs sau a explicaţiilor celorlalţi; asociază conceptele cu diverse sunete, preferă să înveţe cu un fond muzical; are o mai bună memorie auditivă. *Stilul chinestezic* se caracterizează prin preferinţa pentru activităţi în care sunt posibile experimentele, desfăşurarea activităţilor practice, implicarea fizică în activitatea de învăţare.

c) Tipologiile care iau drept cadru de referinţă ciclul învăţării experienţiale se fundamentează pe teoria lui David A. Kolb (1984), care susţine că o persoană învaţă, în principal, prin descoperire şi experienţă. Potrivit lui Kolb, învăţarea este un demers ciclic ce comportă patru faze : experienţa concretă, observaţia reflexivă, conceptualizarea abstractă şi experimentarea activă. Toate experienţele de învăţare ale individului se organizează de-a lungul acestui ciclu. Astfel, într-o primă etapă, persoana aflată în situaţia de învăţare trăieşte ea însăşi o experienţă care este faza experimentării concrete. În etapa următoare se fac observaţii asupra experienţei şi se reflectează asupra semnificaţiei acesteia. Această etapă conduce la formularea de concepte şi de generalizări care integrează observaţiile şi reflecţiile, iar, în ultima etapă, are loc experimentarea activă în care subiectul verifică, în noi situaţii concrete, ipotezele generate.

Ciclul de învăţare se înscrie pe două axe ce reflectă modul în care subiectul preferă să trateze şi să perceapă informaţia. Astfel, o axă se trasează pe continuumul *experienţă concretă – conceptualizare abstractă*, iar o altă axă uneşte polii formaţi din *observaţia reflexivă* şi *experimentarea activă*. Fiecare pol al axei exercită o atracţie şi creează o tensiune de unde rezultă stilul de învăţare. Kolb propune patru stiluri de învăţare care se regăsesc în cadranele rezultate din intersecţia celor două axe : stilul divergent (concret--reflexiv), stilul convergent (abstract-activ), stilul asimilator (reflexiv-abstract), stilul acomodativ (concret-activ).

Figura următoare reflectă dispunerea stilurilor de învăţare pe cele două axe.



Stilul divergent se caracterizează prin preferinţa de a învăţa plecând de la experienţe noi, care solicită imaginaţia, dar care presupun şi reflecţie, analiza situaţiilor din mai multe puncte de vedere. Individul caracterizat de acest stil este interesat de persoane şi de situaţii şi are nevoie să interacţioneze cu ceilalţi. Are interese culturale largi.

Stilul convergent se caracterizează prin căutarea aplicaţiilor practice ale conceptelor şi teoriilor şi prin preferinţa de a învăţa în cadrul unor activităţi în care există legături între cunoştinţe şi viaţa reală. Adeptul acestui stil preferă să lucreze singur.

Stilul asimilator se distinge prin marea sa capacitate de a concepe modele teoretice, prin nevoia de integra informaţiile într-un cadru conceptual, într-o structură şi prin preferinţa de a învăţa plecând de la căutarea unei game largi de informaţii şi integrarea lor concisă şi logică. Persoana caracterizată de acest stil excelează în raţionamentul inductiv.

Stilul acomodativ se distinge prin preferinţa pentru situaţii care necesită luarea rapidă a unor decizii şi o adaptare la circumstanţe. Cei care adoptă acest stil tind să rezolve problemele în mod intuitiv, prin tatonări succesive. Aleg mijloacele cele mai potrivite care le permit să pună în practică ceea ce învaţă. Îşi asumă riscuri şi posedă aptitudini de execuţie.

Analiza stilurilor de învăţare în termenii demersului ciclic al învăţării experienţiale sugerează faptul că cel ce învaţă parcurge cele patru faze, dar că ordinea de parcurgere poate fi diferită şi că cel ce învaţă va fi favorizat în faza care reflectă stilul său dominant. David Kolb consideră că este preferabil să înveţi parcurgând un ciclu ce-ţi permite să experimentezi toate cele patru moduri de învăţare, dacă vrei să înţelegi mai bine un subiect.

V.3. Cum se identifică stilul de învăţare

Identificarea stilului de învăţare se realizează, în principal, pe trei căi :

- *Autoobservarea* propriei conduite de învăţare. Cel ce învaţă poate observa şi analiza propriile experienţe de învăţare ; el poate ţine un jurnal al învăţării în care consemnează modul în care îşi pregăteşte lecţiile la diferite obiecte de studiu, condiţiile de învăţare preferate, metoda de studiu care i-a adus cele mai importante succese, preferinţele pentru anumite momente ale zilei considerate propice învăţării.
- *Utilizarea unor instrumente de măsură a stilului de învăţare.* Aproape toţi autorii care au descris tipologii ale stilului de învăţare au elaborat şi chestionare specifice ce permit identificarea modalităţilor de abordare a sarcinilor de învăţare în diferite contexte educaţionale. De exemplu, în 1978, Dunn şi Dunn propun un instrument de măsură a stilului de învăţare numit *Learning Styles Inventory*. Instrumentul, conceput pentru copii şi adolescenţi, conduce la descrierea profilului stilului de învăţare pe baza a cinci mari dimensiuni : variabile de mediu (zgomot, lumină, temperatură, amenajarea spaţiului), variabile afective (motivaţie, persistenţă, responsabilitate, structură), variabile sociologice (preferinţa pentru a învăţa singur, cu o altă persoană sau în grup), variabile fiziologice (modalitatea perceptivă preferată, momentul zilei cel mai propice pentru învăţare, nevoia de hrană sau de mobilitate în timpul învăţării), variabile psihologice (abordare globală sau analitică a sarcinii, gradul de specificitate emisferică). În 1986, NASSP (National Association of Secondary Schools Principals) elaborează un nou instrument numit *Learning Style Profile*, care pleacă de la 23 de variabile grupate în trei factori : abilităţi cognitive (abilităţi analitice, spaţiale, de discriminare, de categorizare, de tratament secvenţial, de memorare), răspunsuri perceptive (vizuale, auditive, emotive) şi preferinţe pentru studiu (preferinţa pentru

un anumit moment al zilei, aranjarea spaţiului, lumină, temperatură etc.). Chiar dacă există un anumit entuziasm în aplicarea acestor instrumente, unii autori îşi exprimă rezervele cu privire la valoarea diagnostică a acestora.

- *Utilizarea descrierilor, a explicaţiilor şi a exerciţiilor oferite de diferiţi autori pentru recunoaşterea şi caracterizarea propriului stil de învăţare.* Elevii pot identifica, pornind de la descrierile existente, în ce măsură preferă tehnicile vizuale, auditive sau chinestezice în prelucrarea informaţiilor, preferă să lucreze în grup sau să lucreze singuri, preferă conceptualizările abstracte sau experimentările concrete etc.

V.4. Răsfrângeri în practica educaţională

Cunoaşterea stilului de învăţare este benefică atât pentru elev, cât şi pentru profesor. Elevul îşi va clarifica preferinţele în învăţare, va conştientiza calităţile, lacunele, nevoile de învăţare şi va alege mediul de studiu care îl avantajează cel mai mult. Elevul nu trebuie pus numai în situaţia de a caracteriza modul său preferat de funcţionare într-o situaţie de învăţare, ci şi de a face comparaţii între stilul său şi alte stiluri, de a recunoaşte diferenţele interindividuale în privinţa stilului de învăţare. Profesorul trebuie să iniţieze exerciţii în cadrul cărora elevii să-şi identifice stilul dominant de învăţare. Aceste exerciţii sunt organizate atât individual, cât şi în grup. Elevului i se cere să descrie modul de pregătire la obiectele la care a avut succes, iar profesorul îl ajută să repereze şi să conceptualizeze elementele care ţin de modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare şi reactualizare a informaţiei. Exerciţiul se poate desfăşura şi în grup, elevii împărtăşindu-şi reciproc preferinţele în învăţare, iar profesorul îi încurajează să pună întrebări, să solicite informaţii suplimentare acolo unde sunt experienţe de succes. De reţinut este şi faptul că vorbim despre identificarea stilului dominant de învăţare care indică modalitatea cea mai bună prin care o persoană acumulează noi informaţii, dar, în funcţie de sarcina de învăţare, pot exista şi combinaţii ale altor stiluri.

Stilul de învăţare ar trebui să facă parte din conţinutul formării profesionale a profesorilor. Profesorul poate concepe demersuri de predare care ţin seama de stilurile de învăţare ale elevilor. Din păcate, în practica educaţională nu se exploatează într-o măsură suficientă această imensă resursă care este cercetarea pedagogică fundamentală. De exemplu, în învăţământul primar, solicitările cognitive sunt variate şi se utilizează modalităţile: vizual, auditiv, chinestezic/practic. Pe măsură ce se trece la ciclurile următoare, profesorii reduc treptat aceste modalităţi şi privilegiază modalitatea verbală, auditivă, ceea ce ar putea să-i frustreze pe elevii care au alte modalităţi preferate de învăţare. Ca formatori, se impune să prezentăm informaţiile folosind toate modalităţile senzoriale. Aceasta creează pentru toţi elevii, indiferent de stilul lor preferat, oportunitatea de a se implica.

Astfel, pentru a integra stilul de învăţare predominant vizual în cadrul mediului de învăţare, profesorul trebuie să utilizeze grafice, imagini, diagrame, flipchart pentru a fixa în scris ceea ce se discută, fişe de lucru pentru elevi. De asemenea, profesorul trebuie să sublinieze ideile principale, să elaboreze, pe tablă, sub ochii elevilor, planul lecţiei, să integreze conceptele noi în reţele conceptuale. Întrucât notiţele reprezintă o sursă importantă de studiu pentru elevii cu stil vizual, profesorul îi va învăţa tehnica organizării materialului astfel încât acesta să aibă o structură clar definită.

Pentru a integra stilul predominant auditiv în demersul său de predare, profesorul poate utiliza ceea ce David Ausubel (1981) a numit *advance organizers*, adică un rezumat prezentat elevului la începutul lecţiei noi şi care are scopul de a oferi o orientare prealabilă şi de a asigura accesibilitatea ideilor noi, iar la finalul lecţiei va relua ideile principale ale conţinutului predat. Metodele didactice cele mai eficiente pentru acest stil sunt conversaţia euristică, dezbaterea, învăţarea în grupuri mici, metode care presupun întrebări şi răspunsuri, exprimarea verbală a ideilor, a modului de înţelegere a informaţiei, confruntarea opiniilor, analiza activităţilor.

În privinţa stilului predominant chinestezic, profesorul trebuie să întreprindă activităţi în care elevul să se implice activ, să experimenteze, să manipuleze obiecte sau alte materiale. Lipsa de activitate determină manifestări chinestezice precum mâzgălirea notiţelor, balansarea picioarelor, frunzărirea manualelor. Sunt recomandate jocul de rol, dramatizările, dansul, pantomima, demonstraţia, activităţi care le satisfac nevoia de mişcare. Şi ei trebuie iniţiaţi în tehnica luării notiţelor pentru că fac acest lucru destul de dezordonat şi nu le revizuiesc.

În concluzie, un bun pedagog trebuie să dea dovadă de o mare supleţe în alegerea metodelor de predare-învăţare şi a materialelor didactice pentru a ţine seama de nevoile de învăţare ale elevilor. Sunt autori care afirmă că pot fi elevi care au dificultăţi de învăţare pentru că utilizează strategii contrare modalităţilor preferate de prelucrare a informaţiei. Şi aceasta deoarece sunt singurele pe care profesorul le-a utilizat şi pe care elevul le cunoaşte.

Teme de rezolvat

1. Care sunt diferenţele dintre stilul cognitiv şi stilul de învăţare?
2. Pe baza caracteristicilor stilurilor de învăţare descrise de David Kolb, precizaţi tipurile de activităţi pe care le veţi asigura elevilor pentru a respecta preferinţele lor în învăţare.
3. Prezentaţi două activităţi în cadrul cărora elevii pot identifica propriul stil de învăţare.

Bibliografie

Anderson, J.R., 1983, *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Atkinson, R.C.; Shiffrin, R.M., 1968, „Human memory: A proposed system and its control processes", în K. Spence, J. Spence (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, volumul 2, Academic Press, New York.

Ausubel, D.; Robinson, F., 1981, *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bandura, A., 1965, „Vicarious processes: A case of no-trial learning", în L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, volumul 2, Academic Press, New York.

Barbe, Walter B.; Swassing, Raymond H.; Milone, Michael N., 1979, *Teaching through modality strengths: concepts and practices*, Zaner-Bloser, Columbus, Ohio.

Barbe, Walter B.; Swassing, Raymond H.; Milone, Michael N., 1988, *Teaching through modality strengths: concepts and practices*, ed. a 2-a, Zaner-Bloser, Columbus, Ohio.

Boncu, Şt., 2002, *Psihologia influenţei sociale*, Editura Polirom, Iaşi.

Bruner, J.S., 1970, *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Chevrier, J. ; Fortin, G. ; Théberge, M. ; LeBlanc, R., 2000b, „La construction du style d'apprentissage", în *Éducation et Francophonie*, volumul XXVIII (1), ACELF, Québec, *http ://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/02-chevrier.html.*

Chevrier, Jacques ; Fortin, Gilles ; LeBlanc, Raymond ; Théberge, Mariette, 2000a, „Problématique de la nature du style d'apprentissage", în *Éducation et francophonie*, volumul XXVIII (1), ACELF, Québec, *http ://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/02-chevrier.html.*

Clausse, A., 1967, *Initiation aux sciences de l'éducation*, Liège, Thone.

Crahay, M., 1999, *Psychologie de l'éducation*, PUF, Paris.

Craik, F.I.M. ; Lockhart, R.S., 1972, „Levels of Processing : a framework for memory research", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, nr. 11.

Davitz, J.R. ; Ball, S., 1978, *Psihologia procesului educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Dunn, Rita ; Dunn, Kenneth, 1978, *Teaching students through their individual learning styles : a practical approach*, Reston, Reston, VA.

Dunn, Rita ; Dunn, Kenneth ; Price, Garry E., 1979, „Identifying individual learning styles", în James W. Keefe (ed.), *Student learning styles : diagnosing and prescribing programs*, National Asssociation of Secondary School Principals (NASSP), Reston, VA, pp. 39-54.

Gagné, R., 1975, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Gardner, Riley W. ; Holzman, Philip S. ; Klein, George S. ; Linton, Harriet ; Spence, Donald P., 1959, „Cognitive control, a study of individual consistencies in cognitive behavior", în *Psychological Issues*, volumul 1(4).

Grasha, Anthony F. ; Riechman, S.W. (1975), *Student learning styles questionaire*, University of Cincinatti Faculty Resource Center, Cincinatti, OH.

Hilgard, E. ; Bower, G., 1974, *Teorii ale învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Keefe, James W., 1987, *Learning style theory and practice*, National Association of Secondary School Principals, Reston, Virginia.

Kirby, Patricia, 1979, *Cognitive style, learning style, and transfer skill acquisition* (Information Series No. 195), The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University, Columbus, Ohio.

Kolb, David A., 1984, *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Messick, Samuel, 1976, *Individuality in learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Meyer, R.E., 1987, *Educational Psychology. A cognitive approach*, Little, Brown, Toronto.

Miclea, M., 1998, „Învăţarea şcolară şi psihologia cognitivă", în M. Ionescu (coord.), *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti.

Miclea, M., 1999, *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi.

Piaget, J., 1965, *Psihologia inteligenţei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Renzulli, Joseph S. ; Smith, Linda H., 1978, *Learning styles inventory : a measure of student preference for instructional techniques*, Creative Learning Press, Mansfield Center, Connecticut.

Skinner, B.F., 1971, *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Stan, E., 1999, *Profesorul între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti.

Tulving, E., 1983, *Elements of Episodic Memory*, Oxford University Press, New York.

Witkin, Herman A. *et al.*, 1978, „Les styles cognitifs «dépendant à l'égard du champ» et «indépendant à l'égard du champ» et leurs implications éducatives", în *L'orientation scolaire et professionnelle*, volumul 7 (4), pp. 299-349.

Woolfolk, Anita E., 1995, *Educational Psychology, the Complexity of the classroom.* Allyn and Bacon, Boston, Londra, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore.

Zlate, M., 1999, *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iaşi.

Metodele de învăţământ

Prof.univ.dr. Constantin Moise
Lect.univ. Elena Seghedin

Scopul unităţii de curs:

- familiarizarea studentului cu aspectele teoretice şi aplicative ale metodologiei didactice.

Obiective operaţionale:

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- definească şi să nuanţeze precis conceptele de metodă şi procedeu didactic;
- redea şi să interpreteze diferitele grupări ale metodelor, prin considerarea autorilor şi a criteriilor de clasificare;
- redea, să explice şi să aplice fiecare metodă, în ipostază teoretică şi practică;
- explice filiaţia metodelor mai vechi şi mai noi;
- conchidă corect (eventual în mod personal) privind statutul conceptelor: învăţare algoritmică, învăţare prin descoperire;
- abordeze critic nivelul de claritate teoretică al sistemului actual al metodelor.

I. Definiţii şi cadre de referinţă necesare

Am definit metoda ca: *drum sau cale de urmat în activitatea comună a educatorului şi educaţilor, pentru îndeplinirea scopurilor învăţământului, adică pentru informarea şi formarea educaţilor.* Nu este singura definiţie care s-ar putea propune, ci una dintre cele care îşi justifică valabilitatea prin aspectele esenţiale pe care le precizează, adică: ce conţinut logic exprimă (un *mod de lucru* sau o *cale de urmat*); cine o utilizează (în cazul nostru, *educatorul* şi *educaţii*); în ce activitate (în *procesul de învăţământ*); cu ce scop (cu scopul *informării* şi *modelării sub aspect uman* a educaţilor).

Pentru alte precizări, se pot consulta mai multe surse, respectiv: I. Roman şi colaboratorii săi (1970); V. Ţârcovnicu (1975); G. Văideanu (1986); I. Nicola (1994); C. Cucoş (2002). Precizarea care ar interesa în primul rând vizează *diferenţa ce trebuie făcută între metodă*, pe de o parte, şi *procedeu didactic*, pe de altă parte. S-a convenit că *metoda de învăţământ reprezintă o entitate mai cuprinzătoare* (acoperind înţelesul definiţiei de mai sus), în timp ce *procedeul este fie doar o parte alcătuitoare* a metodei, *fie un element de sprijin, fie un mod concret de valorificare* a metodei. Dacă, de pildă, ne referim la predarea unei lecţii prin *metoda expunerii* (vezi tabelul metodelor), putem admite că, în interiorul ei, al expunerii, se pot utiliza diverse *procedee* (de exemplu, întocmirea, în paralel, a unei scheme pe tablă, folosirea ca sprijin a unor ilustraţii vizuale etc.)

Temă de reflecţie
În ce măsură dialectica metodă-procedeu se evidenţiază într-o lecţie la disciplina dumneavoastră?

II. Sistemul metodelor de învăţământ: configuraţie actuală

Nu credem că se poate vorbi limpede despre ceva, în cazul nostru despre sistemul metodelor de învăţământ, dacă mai întâi nu le nominalizăm, în cadrul ansamblului care le reuneşte, reunirea producându-se graţie unor anumite *criterii*.

Orientând cititorul spre alte multiple referinţe (Stanciu, 1961; Todoran, 1964; Roman *et al.*, 1970; Ţârcovnicu, 1975; Cerghit, 1976; 1980; 2006; Nicola, 1994), îi propunem sinteza care a rezultat pentru noi:

A) *Metode de predare-asimilare (sau metode de instruire)*

A.1. *Tradiţionale*: expunerea didactică, conversaţia didactică, demonstraţia, observarea, lucrul cu manualul, exerciţiul.

A.2. *De dată mai recentă*: algoritmizarea, modelarea, problematizarea, instruirea programată, studiul de caz, metodele de simulare (jocurile, învăţarea pe simulator), după unii autori şi învăţarea prin descoperire. Acestea reprezintă un prim

semn sau „val" al intenţiilor de modernizare şi deschizând calea celor de la punctul următor.

A.3. *Metode de ultimă generaţie*, alcătuind o listă foarte extinsă şi având denumiri generice sugestive, respectiv: interactive, de cooperare, participative de grup etc. Aceste titulaturi generice se nuanţeză, la rândul lor, în cele mai diverse nume individualizante: brainstorming, Phillips 6-6, brainwritting 6-3-5, cubul, mozaicul, metoda acvariului (sau metoda interacţiunii observate), metoda SINELG (sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii şi gândirii), jocurile de „spargere a gheţii", controversa academică, discuţia panel, diagrama Venn, jocul de rol, turul galeriei, copacul cu erori, metoda pălăriilor gânditoare (sau jocul strategiilor de gândire), sinectica, metoda piramidei, floarea de lotus etc. (vezi, de pildă, Cerghit, 2006; Negreţ-Dobridor şi Pânişoară, 2005; Oprea, 2006). Iar, cu timpul, şi acestora li s-au adăugat altele cu cele mai diverse obârşii, învederând efortul investigativ continuu al autorilor şi experimentatorilor.

B) *Metode de evaluare*

B.1. *De verificare*:

1. *Tradiţionale*: verificarea orală curentă; verificarea scrisă curentă; verificarea practică curentă; verificarea periodică (prin teză sau practică); verificarea cu caracter global (examenul), fie în formă scrisă, fie orală, fie practică.
2. *De dată mai recentă*: verificarea la sfârşit de capitol (scrisă sau orală), verificarea prin teste docimologice (curente sau periodice). Acestora li se adaugă câteva modalităţi desemnate prin sintagmele: fie *metode complementare*, fie *metode alternative*, respectiv observarea sistematică a evoluţiei elevului, investigaţia (săvârşită de elev), proiectul, portofoliul, autoevaluarea.

B.2. *De apreciere*:

1. Apreciere verbală.
2. Apreciere prin notă.

În ceea ce priveşte tratarea detaliată, ea se va limita doar la metodele de la punctul A, ele reprezentând metodele de instruire. Pentru metodele de evaluare (punctul B) există capitole separate, destinate aspectelor docimologice ale procesului didactic.

III. Comentariu necesar asupra criteriilor de clasificare

Potrivit unui prim criteriu, acela constând în *scopul didactic urmărit*, reiese gruparea, atât de vizibilă şi uşor de înţeles, pe cele *două categorii mari*: A) *metode de predare-însuşire* şi B) *de evaluare*. Explicaţia care se impune este că metodele menţionate în fiecare categorie au un statut numai aproximativ, adică nu se poate considera că ar avea un loc fix sau o funcţie numai de predare sau numai de evaluare. Dacă ne-am referi, să zicem, la conversaţie, chiar şi în varianta euristică, am putea-o socoti *doar preponderent metodă de predare*, pentru că, în subsidiar, ea poate fi utilizată şi în evaluare. Dacă ne-am referi apoi la instruirea programată, am constata că este şi mai greu încadrabilă, fiind ştiut faptul că ea este socotită din capul locului *multifuncţională*.

Pe aceeaşi schemă, poate fi invocat un *alt criteriu* de diferenţiere, de această dată numai pentru metodele de predare-învăţare (instruire): *mijlocul de vehiculare al conţinuturilor* de la sursă către elev. Dacă mijlocul respectiv este *imaginea obiectului* (fenomenului) *sau obiectul însuşi*, vom avea de-a face cu *metode* intuitive, înscriind aici demonstraţia, observarea, modelarea. Dacă mijlocul în cauză va fi *cuvântul* rostit sau scris, metodele se vor numi *verbale*; s-ar încadra (cu precizie) aici expunerea, conversaţia, lucrul cu manualul şi alte surse scrise, iar, după mai mulţi autori, problematizarea, după unii chiar instruirea programată.

Un al treilea criteriu, devenit de multă vreme tradiţional, este *gradul de participare a elevului* în acţiunea propriei instruiri. De aici, delimitarea: *metode expozitive*, de o parte, *metode active*[1], pe de de alta. Metodele expozitive, adică mânuite în chip prevalent de către educator (elevul fiind doar receptor), includ cu precizie numai *expunerea didactică*. Altele ar fi încadrabile aici numai în anumite circumstanţe, anume când profesorul este nevoit să le folosească în acestă manieră (vezi, de pildă, demonstraţia *expozitivă*, deosebită de cea *activă*). La rândul lor, cele active se disting prin faptul că nu mai lasă elevul în stare de receptor, ci îi permit să le folosescă direct, alături de profesor sau chiar independent de acesta. Ca exemple se pot cita: exerciţiul, conversaţia euristică, problematizarea şi, în principiu, toate pe care le-am cuprins în categoriile „de dată mai recentă" şi „de ultimă generaţie".

Alte criterii de grupare, mai recente, ne sunt propuse sau sugerate de o seamă de autori contemporani. Un exemplu de abordare în totul originală a criteriilor de grupare este cel oferit de I. Nicola (1994). Astfel, pentru constituirea regulii de ordonare a metodelor didactice, autorul citat invocă o anumită „programare externă" a materiei şcolare (adică modul în care este prelucrată, ordonată şi prezentată informaţia didactică de către profesor), alături de o „programare internă" (care „se referă la registrul componentelor psihice antrenate în procesul de învăţare a informaţiilor" de către elev – *cf.* Nicola, 1994, p. 307). Programarea externă vizează deci activitatea profesorului, iar cea internă, modul de a reacţiona al elevului. În consecinţă: dacă programarea externă şi cea internă se suprapun, vom avea de-a face cu *metode algoritmice* (algoritmizarea, instruirea programată, exerciţiul); dacă această suprapunere nu se produce, avem de-a face cu categoria metodelor *expozitiv-euristice* (povestirea, explicaţia, prelegerea, conversaţia, problematizarea, demonstraţia, descoperirea, modelarea, observaţia independentă, lucrul cu manualul şi alte cărţi, lucrările experimentale, lucrările practice şi aplicative, lucrul în grup).

Este drept că cititorul va resimţi o dificultate în receptarea exactă a acestor raţionamente, marcate de un oarecare caracter criptic. În ciuda complicaţiei demersului, însă, remarcăm efortul meritoriu al autorului de a renova terminologia şi fondul conceptual al teoriei despre metode. Mai mult, după cum vom vedea mai departe, distincţia dintre metodele *algoritmice* şi cele *euristice*, menţionate de I. Nicola, poate fi un punct de sprijin în clarificarea unor entităţi metodologice cu statut incert (vezi, mai departe, comentariul despre algoritmizare şi despre învăţarea prin descoperire).

La rândul său, I. Cerghit consideră mai reprezentativ un alt criteriu, şi anume „principalul izvor al învăţării", care poate consta: 1) fie din „experienţa de cunoaştere

1. Atenţie la eventuala neînţelegere care ar putea apărea aici din cauza invocării altei maniere de grupare a metodelor de către unii autori (Ţârcovnicu, 1975), care stabilesc grupa *metode active* alături şi prin opoziţie cu cele *verbale* şi *intuitive*, opinie cu mai mică răspândire în lumea didactică.

a umanităţii", 2) fie din „experienţa individuală directă sau indirectă, perceptivă, dedusă din contactul cu lumea obiectelor şi fenomenelor", 3) fie din „experienţa practică, individuală sau colectivă". Acestuia i se adaugă un „subcriteriu", el redând „vectorul" prin care este vehiculat conţinutul învăţării, adică: limbajul vorbit sau scris, imaginea, acţiunea concretă etc. Astfel, pe baza celor trei surse menţionate, autorul delimitează patru categorii de modalităţi de predare-învăţare, în interiorul lor fiind menţionat un număr impresionant de metode (*cf.* Cerghit, 2006, pp. 110 şi urm.), adică:

I. *metode de comunicare şi dobândire a valorilor socioculturale*, ele fiind corespunzătoare sursei 1) şi concretizându-se în: (1a) *metode expozitive* (naraţiunea, descrierea, explicaţia, demonstraţia teoretică, prelegerea şcolară, prelegerea universitară, conferinţa, expunerea cu oponent, prelegerea-discuţie, conferinţa-dezbatere, informarea, microsimpozionul, instructajul, instruirea prin înregistrări sonore, prin radio etc.; (1b) *metode interactive – interogative, conversative, dialogate* (conversaţia euristică, dezbaterile, discuţia-dialog, consultaţia în grup, preseminarul, seminarul, discuţia în masă, dezbaterea de tipul „mesei rotunde", seminarul dezbatere, dezbaterea Phillips 6-6, asaltul de idei (*brainstorming*), dezbaterea pe baza jocului de asociaţie de idei, dezbaterea bazată pe întrebări recoltate în prealabil, discuţia liberă, colocviul, metoda focus-grup, metoda acvariului, metoda mozaic, sinectica; (1c) *metode de instruire prin problematizare*;
II. *metode de explorare organizată a realităţii*, bazate pe sursa notată mai sus (2), ele incluzând subgrupele: (2a) *metode de explorare directă*, adică bazate pe contactul direct cu obiectele şi fenomenele (observarea independentă, experimentul, cercetarea documentelor şi relicvelor istorice, studiul de caz, ancheta de teren, efectuarea de studii comparative, explorarea prin coparticipare la evenimentele vieţii contemporane, elaborarea de monografii; (2b) *metode de explorare indirectă*, bazate pe substitutele obiectelor (metode demonstrative, metode de modelare);
III. *metode bazate pe acţiune*, corespunzând sursei (3), de mai sus, şi alcătuindu-se tot din două subgrupe: (3a) *metode de acţiune efectivă* (exerciţiile diverse, grup-training-ul, lucrările practice, inclusiv experimentele, studiul de caz, lucrări de atelier, elaborare de proiecte, activităţi creative, participarea la munca de producere a bunurilor etc.); (3b) *metode de acţiune simulată* (jocurile didactice, jocurile de rol, învăţarea dramatizată, învăţarea pe simulatoare);
IV. *metode de raţionalizare a conţinuturilor şi operaţiilor de predare-învăţare*; ele valorifică toate sursele (1), (2), (3) şi se concretizează în: metodele algoritmice, instruirea programată, instruirea asistată de calculator (IAC), învăţarea electronică (e-learning). Se consideră, aşadar, că aceste metode nu mai sunt axate pe una sau alta dintre sursele citate, ci că au rolul de *a eficientiza* rezultatele tuturor trei.

Propunerile şi detalierile atât de consistente de mai sus necesită cel puţin câteva observaţii. Cea dintâi ar viza criteriile noi de grupare susţinute de I. Cerghit, deschizând şi alte unghiuri de vedere interesante. Apoi, faptul că autorul îmbogăţeşte nomenclatura metodologiei didactice cu nume noi, prin comparaţie cu „inventarele" anterior existente pe această temă, reprezintă tot un merit (vezi, de pildă, cercetarea documentelor şi vestigiilor istorice, analiza de text, documentarea, experimentul mental, algoritmizarea într-o nouă conotaţie). Autorul rămâne, însă, dator cu destule explicaţii care să clarifice *concretizarea în context didactic* a noilor opţiuni strategice. Un cuvânt de lămurire s-ar

fi cuvenit, de asemenea, prezentării diferenţiate a entităţilor care vizează învăţământul preuniversitar, spre deosebire de cel universitar (vezi preseminarul, seminarul, consultaţia în grup, colocviul etc.).

Apelând, în fine, la opiniile unor autori americani, D. Ausubel şi F. Robinson (1981, pp. 67-101), am putut găsi *o sugestie* de ordonare a metodelor după *un alt criteriu*, diferit de toate cele enumerate până aici, fiind bazat pe *opoziţia dintre învăţarea prin receptare şi învăţarea prin descoperire*. După ei, elevul se poate afla în postura de receptor sau de investigator, în cadrul fiecărei metode în proporţii variabile. De aici reiese dihotomia : *metode de învăţare prin receptare, metode de învăţare prin descoperire*.

Dacă am încerca să redăm schematic sugestia celor doi autori americani citaţi, am ajunge la următoarea *reprezentare* :

Învăţare prin receptare ⟵	⟷	⟶ Învăţare prin descoperire
– expunerea verbală – demonstraţie (fără solicitarea elevului)	– conversaţia euristică – lucrul dirijat cu manualul – demonstraţia cu solicitarea elevului – observarea dirijată – instruirea programată – exerciţiul dirijat – studiul de caz dirijat	– observarea independentă – studiul de caz independent – rezolvarea de probleme – rezolvarea creativă de probleme etc.

Schema rămâne tot aproximativă, redând doar ideea de continuum între metodele de învăţare prin receptare şi cele prin descoperire. Această schemă identifică precis doar extremele : *expunerea*, la extrema ce ţine de receptare, iar, la cealaltă extremă, *rezolvarea creativă de probleme*. Spaţiul dintre cele două este unul de compromis între elementele aparţinând receptării şi cele aparţinând descoperirii.

Văzute în ansamblul lor, aceste clasificări denotă o utilitate evidentă, ele ajutând oamenii şcolii să-şi ordoneze ideile, vocabularul şi activitatea didactică în funcţie de reperele menţionate, înseşi judecăţile de valoare alcătuindu-se pe baza acestor concepte. Dar o cunoaştere concretă şi aprofundată a naturii, locului, rolului, statutului fiecăreia dintre metode se poate realiza doar din prezentarea analitică a fiecăreia, cu toate implicaţiile pe care le presupune în diversele situaţii de aplicare efectivă.

Teme de rezolvat

1. Descrieţi posibilităţile de activizare ale metodelor expozitive în cadrul disciplinei pe care o predaţi.
2. Cum explicaţi (înţelegeţi) ideea de continuum în schema (schemele) prezentată(e) în pasajele anterioare?

IV. Metode tradiţionale şi metode de dată mai recentă. Prezentarea analitică

IV.1. Expunerea didactică

IV.1.1. *Definire, forme, detalieri*

Metoda expunerii constă în *prezentarea verbală monologată a unui volum de informaţie de către educator către educaţi, în concordanţă cu prevederile programei şi cu cerinţele didactice ale comunicării* (a se vedea şi Stanciu, 1961 ; Roman *et al.*, 1970 ; Ţârcovnicu, 1975 ; Ionescu, 1979). Sub aspectul funcţiei didactice principale, se înscrie între metodele *de predare* ; după mijloacele cu care operează pentru vehicularea conţinuturilor (cuvântul), avem de-a face cu o metodă *verbală* ; după gradul de angajare a elevului, este o metodă *expozitivă*, deci care situează elevul mereu în postura de receptor. Este o metodă ce a beneficiat de o îndelungată utilizare în procesul de învăţământ, de unde încadrarea ei între metodele *tradiţionale* ale şcolii de pretutindeni. Poate să apară şi în formă „pură", dar, de regulă, se sprijină *şi pe alte metode* sau *se împleteşte* cu ele, în funcţie de materia la care este utilizată. De pildă, se poate combina cu *conversaţia*, în cadrul materiilor umaniste, cum ar fi istoria ori literatura, şi cu *demonstraţia*, în cadrul unor obiecte ca geografia sau ştiinţele naturale. În funcţie de vârsta elevilor şi de experienţa lor de viaţă, poate îmbrăca mai multe variante: *povestirea*, *explicaţia*, *prelegerea şcolară*.

Povestirea constă în prezentarea informaţiei sub formă descriptivă sau narativă, respectând ordonarea în timp sau în spaţiu a obiectelor, fenomenelor, evenimentelor. Explicaţiile, justificările şi corelaţiile de ordin teoretic nu lipsesc cu desăvârşire, dar ele ocupă un loc secundar în raport cu *prezentarea* faptelor. Este utilizată ca una dintre metodele de bază în predarea diferitelor materii în clasele mici (I-IV) : limba maternă, cunoştinţe despre natură, istorie, geografie. Motivarea acestei ponderi însemnate se sprijină pe o seamă de realităţi precise, adică :

a) *volumul încă insuficient de reprezentări* pe care copilul le posedă la această vârstă şcolară (vezi şi Stanciu, 1961) ; or, se ştie că procesul gândirii înseşi va trebui să se sprijine iniţial pe nişte reprezentări sau imagini concrete ale obiectelor sau fenomenelor ;
b) *tendinţa specifică vârstei* şcolare mici (aceea de *cunoaştere a tabloului faptic, concret al lumii*), de unde oportunitatea povestirii ; pe de altă parte, faptul că elevul de şcoală primară *nu are încă suficient dezvoltată gândirea abstractă*, care să-l ajute să înregistreze faptele prin intermediul explicaţiei ştiinţifice autentice ;
c) *povestirea* este forma de exprimare în care educatorul poate uza de o anumită „încărcătură afectivă" a faptelor prezentate şi a limbajului utilizat, ceea ce, mai ales la vârsta şcolară mică, aduce un plus de efect în receptarea conţinuturilor de învăţat.

Explicaţia este forma de expunere în care „predomină argumentarea raţională" (vezi şi Ţârcovnicu, 1975), făcându-şi loc deja problemele de lămurit, teoremele, regulile, legile ştiinţifice etc. „În explicaţie, cuvântul profesorului înfăţişează elevilor tema desfăşurată într-o ordonare logică de date şi fapte, care duce în mod necesar la o

concluzie şi generalizare" (Todoran, 1964). Aşadar, pe primul plan nu se mai află „faptele de prezentat", ci „faptele de explicat" (Roman *et al.*, 1970). Într-o formă simplă, ea poate fi prezentă încă din clasele primare, dar devine predominantă din clasele mijlocii (V-VIII), continuând în clasele liceale. Explicaţia are şi ea la bază anumite *raţiuni* : *elevul a acumulat o experienţă faptică suficientă, simţind nevoia să-i fie lămurită în amănunt* ; *„mecanismele" gândirii logice sunt destul de dezvoltate* ca să poată recepţiona discursul ştiinţific propriu-zis ; *tendinţa dominantă* a vârstei începe să fie aceea de *cunoaştere a tabloului cauzal dinamic* al lumii.

Prelegerea şcolară reprezintă forma de expunere în cadrul căreia informaţia este prezentată ca o succesiune de idei, teorii, interpretări de fapte separate, în scopul unificării lor într-un tot. Întrebuinţarea ei se concepe în clasele liceale mari. Diferă de celelalte două atât prin faptul că vine în întâmpinarea tendinţei specifice vârstei (cunoaşterea ansamblului *complex*, *dialectic* al realităţii), cât şi prin considerarea posibilităţilor elevilor de această vârstă (posedarea unei *mari cantităţi de informaţii* particulare şi *dezvoltarea suficientă* a mecanismelor gândirii abstracte).

Importanţa utilizării metodei expunerii în general reiese din faptul că, pe de o parte, scurtează timpul însuşirii de către elevi a culturii multimilenare a omenirii, ceea ce, prin metode bazate pe descoperire, ar fi mult mai dificil ; pe de altă parte, ea constituie o ocazie permanentă pentru educator de a-i oferi educatului un model (sau o sugestie de model) de ordonare, închegare, argumentare, sistematizare a informaţiei din diverse domenii. Pentru a-şi putea îndeplini, însă, aceste roluri, ea trebuie să respecte un minimum de cerinţe (Todoran, 1964, pp. 146 şi urm. ; Ionescu, 1979, pp. 213 şi urm. ; Roman *et al.*, 1970, pp. 260 şi urm.), adică :

1. *Conţinuturile* prezentate să fie *autentice* şi *convingătoare*, ceea ce implică pregătirea anticipată temeinică a expunerii.
2. În cadrul oricăreia dintre formele prezentate *să fie respectate limitele şi obiectivele programei* : nici prezentarea simplistă a conţinuturilor, nici încărcarea excesivă cu elemente care nu au legătură cu lecţia nu sunt procedee normale.
3. Volumul de informaţie să fie rezonabil, în raport cu vârsta şi cu experienţa de învăţare a copiilor. Unii autori dau chiar cifre orientative despre această cantitate de informaţie, consemnând între 3 şi 5 noţiuni noi, în clasele cele mai mici, până la aproximativ 20 de noţiuni noi în clasele superioare (*cf.* Roman *et al.*, 1970, p. 265).
4. *Stringenţă şi succesiune logice*. Stringenţa logică cere ca expunerea să aibă o idee centrală, din care decurg câteva idei principale ; la rândul lor, acestea trebuie să fie explicate şi susţinute prin idei de amănunt şi exemple. Succesiune logică, adică ideile să decurgă unele din altele.
5. Exemplele ilustrative să fie *doar în cantitate suficientă* ; abuzul de exemple consumă timp sau chiar împiedică înţelegerea esenţialului ; lipsa totală a acestora face neinteligibil orice conţinut, chiar şi la vârste mari.
6. *În cazul povestirii*, se impune ca o cerinţă aparte *caracterul plastic, emoţional, sugestiv* al expunerii, aceasta fiind sprijinită chiar pe elemente dramatice, mimică, gestică.
7. Sub aspectul exprimării : *adecvare a limbajului şi stilului la nivelul auditoriului ; claritate logică şi corectitudine gramaticală*. Expunerea cu adevărat profitabilă este cea care se prezintă în „haina" cea mai simplă.

8. *Echilibru între cantitatea de cuvinte şi conţinutul exprimat*; *expresivitatea* (realizată prin: *intonaţie, accente semnificative, pauze necesare, sublinieri* etc.); *un ritm optim*, de aproximativ 60-70 de cuvinte pe minut (Roman *et al.*, 1970).

IV.1.2. *Expunerea în actualitate*

Nu rareori se ivesc obiecţii la adresa folosirii expunerii ca metodă de predare, mai ales în varianta *prelegere*, iar, în unele cazuri, în forma *explicaţie*. Sunt însă destui autori care o susţin, subliniindu-i valabilitatea prin argumente din cele mai rezonabile (Ausubel, Robinson, 1981).

Există, apoi, alţi autori care vin cu unele *propuneri de inovare* a expunerii, în vederea „translării" ei mai aproape de grupa metodelor active (Cerghit, 1980; 2006), prin adoptarea a două noi variante de expunere: *expunerea cu oponent* şi *prelegerea-dezbatere*. *Cea dintâi* se prezintă ca *o variantă dramatizată* a expunerii, implicând prezenţa unui „actor" în plus, în afară de expozant şi de auditoriu: *oponentul*, care, pe parcursul expunerii, să intervină cu întrebări sau opinii deosebite de ale celui care face expunerea. *Cea de-a doua variantă* menţionată este în fapt o *combinaţie a expunerii cu dezbaterea*. Autorul propune ca (prin derularea în întregime sau pe secvenţe) o primă parte să se concretizeze într-o alocuţie sistematică, menită să prezinte conţinuturile pregătite de către autorul expunerii, ea acoperind aproximativ jumătate din timpul alocat învăţării; partea următoare trebuie să constea din *discuţie, cu participarea întregului auditoriu*, pe baza tezelor emise de către expozant.

Teme de reflecţie

1. Prezentaţi o eventuală opinie proprie în privinţa utilizării expunerii în prezent.
2. Cum vedeţi aplicabile modalităţile „expunere cu oponent", „expunere-dezbatere" la disciplina dumneavoastră?

IV.2. Conversaţia didactică

Este metoda de învăţământ constând din valorificarea didactică a întrebărilor şi răspunsurilor. Cum se poate observa, ea este o metodă tot verbală, ca şi expunerea, dar mai activă decât aceasta.

IV.2.1. *Conversaţia euristică*

Euristică, adică astfel concepută încât să conducă la „descoperirea" a ceva nou pentru elev (în limba greacă, *evriskein* = a găsi, a descoperi). Un alt nume ce i se dă acestei metode este acela de *conversaţie socratică*, graţie consacrării ei de către celebrul filosof al Antichităţii greceşti în activitatea de iniţiere a discipolilor. Unii autori contemporani o sugerează ca formă de învăţare prin descoperire dirijată (Ausubel, Robinson, 1981). Se prezintă sub forma unor *serii legate de întrebări şi răspunsuri, la finele cărora să rezulte, ca o concluzie, adevărul sau noutatea pentru elevul antrenat în procesul învăţării*. Esenţial este, de asemenea, faptul că profesorul orientează în permanenţă gândirea

elevului, prin felul şi ordinea în care formulează întrebările, astfel ca, „din aproape în aproape", să ajungă la noutatea vizată.

Conversaţia euristică are şi o formulă specifică de desfăşurare. Adică, se poate vedea că întrebările şi răspunsurile se încheagă *în serii compacte, fiecare nouă întrebare având-şi germenele* sau punctul de plecare *în răspunsul anterior*, ceea ce se poate reda şi figurativ, astfel :



Posibilitatea de utilizare a conversaţiei euristice nu este nelimitată, ci condiţionată de un fapt esenţial : experienţa de cunoaştere de până atunci a elevului, care să-i permită să dea răspunsuri la întrebările ce i se adresează – „când elevii posedă, din lecţii anterioare, materialul faptic necesar pentru a ajunge la anumite concluzii generalizatoare", corelaţii noi etc. (Roman *et al.*, 1970, p. 268 ; Stanciu, 1961, p. 152). Iată câteva ocazii : când lecţia se poate face pe baza unui material intuitiv, familiar elevilor în amănuntele lui aparente, ceea ce înseamnă că metoda conversaţiei se împleteşte cu demonstraţia ; când lecţia are loc pe baza studiului individual sistematic, efectuat de elevi (de pildă, o lecţie de analiză a unor opere literare, din care să rezulte caracterizarea personajelor, surprinderea elementelor specifice creaţiei autorului etc.) ; în lecţiile care urmează după una sau mai multe excursii, în care elevii au culeş datele necesare discuţiei (la ştiinţe naturale, geografie, istorie) ; în partea de încheiere a unei experienţe sau în paralel cu aceasta ; în lecţiile de recapitulare şi sistematizare, când elevii posedă deja conţinuturile, urmând numai să le generalizeze şi să le coreleze după anumite criterii ; uneori, chiar în verificarea elevilor, având în vedere necesitatea unor întrebări de sprijin (când, de pildă, elevii nu-şi pot exprima singuri propria informaţie sau nu pot face legăturile necesare între cunoştinţele pe care le deţin).

IV.2.2. *Conversaţia examinatoare (catehetică)*

Are, de regulă, ca funcţie principală *constatarea nivelului la care se află cunoştinţele elevului la un moment dat*. Chiar şi sub aspect formal, se deosebeşte de cea euristică, în sensul că *nu mai este obligatorie constituirea în sisteme* sau *lanţuri* sau *serii* ale întrebărilor şi răspunsurilor. Altfel spus, fiecare întrebare, împreună cu răspunsul său, alcătuiesc un microunivers de sine stătător în raport cu celelalte întrebări şi răspunsuri. În afară de aceasta, nu este necesar ca ea să epuizeze toate aspectele legate de conţinutul vizat, prezentându-se adesea sub forma întrebărilor de sondaj.

Chiar dacă *rolul ei de bază este acela de examinare* a elevilor, totuşi unii autori (Todoran, 1964 ; Ţârcovnicu, 1975, p. 210) o enumeră şi între metodele cu funcţie de predare-asimilare. Şi acest lucru se poate dovedi ca adevărat, putându-se totodată menţiona situaţiile de utilizare ale acestei metode, şi anume : *în cadrul conversaţiei care poate preceda predarea* unei teme noi, pentru ca profesorul să-şi dea seama la ce nivel trebuie concepută predarea ca atare ; *pe tot parcursul predării* subiectului nou, sub forma întrebărilor de sondaj, *cu rol de feedback*, adică pentru a vedea *dacă* şi *cât* au înţeles elevii din ceea ce se predă ; în acest caz, ea joacă şi un rol de atenţionare permanentă a elevilor asupra urmăririi „firului" predării ; *la încheierea predării* unei lecţii, prin întrebări recapitulative, care să reia, în mare, aspectele reprezentative din noul material predat.

Condiţia necesară şi suficientă a conversaţiei didactice în general se concretizează în câteva cerinţe privind *calităţile întrebărilor*, pe de o parte, şi *ale răspunsurilor*, pe de alta, ele putându-se sintetiza după o multitudine de surse (Stanciu, 1961 ; Todoran, 1967 ; Roman *et al.*, 1970 ; Ţârcovnicu, 1975 ; Cerghit, 1980 ; 2006).

1. *Calităţi ale întrebărilor* : a) să fie formulate *corect, atât sub aspect gramatical, cât şi logic* ; rabaturile de ordin fie gramatical, fie logic servesc ca exemplu negativ pentru elev ; b) să fie precise ; dacă se întreabă, de pildă : „Cum este leul ? ", „Cum sunt munţii ? ", se comite aceeaşi eroare a impreciziei. Soluţia : să fie precizat „criteriul" întrebării (după modul de hrănire, de pildă) sau să se nominalizeze categoria însuşirii pe care se axează întrebarea (în loc de : „Cum sunt munţii ? ", „Ce înălţime au munţii ? ", „Ce vechime au munţii ? " etc.) ; c) *întrebarea să aibă concizie convenabilă* şi să se refere la un conţinut limitat. Nu sunt considerate normale întrebările lungi, de felul citat de unii autori : „Vreau să văd acum, dar să fie atentă toată lumea, cine-mi poate răspunde cine a fost Mihai Viteazul, cât a domnit, câte lupte a purtat ? " ; d) *întrebările să fie de o varietate suficientă* : *întrebări care pretind date, nume, definiţii* („Care... ? ", „Ce... ? ", „Când... ? ") ; *întrebări care pretind explicaţii* („Cum... ? ", „De ce... ? ") ; *întrebări care exprimă situaţii problematice* („Dacă... atunci... ? ", „Ce crezi că s-ar întâmpla dacă... ? ") (vezi mai ales Cerghit, 1980, p. 117) ; e) *întrebarea să fie asociată* de fiecare dată (în conştiinţa educatorului) *cu timpul de gândire* pe care îl necesită, în funcţie de dificultatea ei. La acest titlu se citează eroarea educatorului „grăbit", solicitând în mod permanent răspunsul, chiar imediat după formularea întrebării („Hai, nimeni nu vrea ? " „Numai atâţia ? " „Chiar nu se poate mai repede ? " etc.) ; f) *pe timpul formulării răspunsului, nu se intervine* decât în cazul când elevul comite „din start" confuzii grosolane ; g) de regulă, *nu sunt profitabile* şi, deci, nici indicate *întrebările care cer răspunsuri de tipul* „da", „nu" şi *nici cele care cuprind sugerarea răspunsului*, decât în cazurile când se continuă solicitarea elevului pentru justificările de rigoare ; h) în mod normal, *mai întâi se formulează întrebarea şi se adresează întregii clase*, iar numai după expirarea timpului aproximativ de gândire (sau după ce elevii „se anunţă") este numit cel care trebuie să răspundă ; i) *nu sunt indicate întrebările voit eronate*, de felul : „Cum s-a încheiat lupta lui Mihai Viteazul la... Stănileşti ? " (Stanciu, 1961).
2. *Calităţile răspunsului* : a) *să aibă întotdeauna corectitudinea gramaticală şi logică necesară*, indiferent de materia şcolară în cadrul căreia se formulează ; b) răspunsul *să acopere întreaga sferă a întrebării*. Din acest punct de vedere, cea mai potrivită formulare este considerată cea enumerativă sau cu sens de echivalenţă („Însuşirile fenomenului... sunt următoarele : ...", „A rezolva problema prin metoda X înseamnă : ..." etc.) ; c) răspunsul *să vizeze cu precizie conţinutul esenţial al întrebării*, având în acelaşi timp *concizia cea mai convenabilă*. Introducerile lungi, precum şi tendinţele spre relatări colaterale trebuie combătute în mod sistematic ; d) pentru clasele mici în special, tradiţia a statornicit cerinţa ca răspunsul să fie prezentat *într-o propoziţie sau frază încheiată* (cu subiect, predicat şi părţile secundare sugerate de întrebare). Date fiind unele tendinţe de stereotipizare şi artificializare a comunicării, pe această cale, considerăm necesară o nuanţare a acestei reguli. Adică, pe măsura deprinderii dialogului de către elev, să fie îngăduite şi răspunsuri scurte, în stilul comunicării pragmatice, obişnuite, cu condiţia respectării corectitudinii ; e) elevul să fie îndrumat *să evite formulările fragmentare, sacadate*, eventual *însoţite de elemente care „parazitează"* şi *urâţesc vorbirea* (de pildă, precedarea răspunsului de „ăă... ", „îî... ").

IV.2.3. *Conversaţia în actualitate*

Se aud voci care acuză conversaţia socratică de „fărâmiţarea" cunoaşterii într-o multitudine de fragmente, dirijate strict de către profesor (Cerghit, 1980, p. 114). Sunt, apoi, alţi autori care susţin că ea nu este altceva, în multe cazuri, decât un monolog mascat al dascălului, mimat prin întrebări astfel construite încât elevii să răspundă exact cum i-a „programat" el, profesorul (Leroy, 1974).

După cum sugerează autorii citaţi, precum şi alţii contemporani nouă, *cu adevărat activă ar fi conversaţia multidirecţională*, adică *conversaţia de tip dezbatere*.

Toţi cei care o susţin îşi însoţesc opinia cu o seamă de cerinţe, în afara cărora dezbaterea n-ar avea funcţionalitatea necesară (Cerghit, 1980 ; Ionescu, 1980, pp. 216-217). Cerinţele îi vizează pe de o parte pe elevi, semnalând că ei pot fi antrenaţi în dezbatere numai când dispun : a) de *informaţia* implicată în problemă ; b) de *metoda* necesară *investigării în sfera dezbaterii*, precum şi c) de *capacitatea de a înţelege punctele de vedere ale celorlalţi*. Pe de altă parte, cerinţele se adresează profesorului, adică : a) să fi creat *climatul socioafectiv* necesar, bazat cu prioritate pe coeziunea grupului ; b) să organizeze grupul de dezbatere astfel încât fiecare elev din clasă să participe *efectiv* la dezbatere, deci să-şi exprime opinia fie direct, fie indirect ; avem în vedere clasa de elevi în întregime, al cărei număr de elevi poate pune această problemă ; c) să se îngrijească de cea mai bună *dispunere în spaţiu* a grupului (de pildă, dispunerea în semicerc sau la masă rotundă este considerată mai productivă decât cea care plasează elevii unii în spatele altora, ca în sala de clasă tradiţională) ; d) profesorul *să evite* pe cât posibil *să-şi impună propria părere*, asumându-şi doar rolul de moderator ; e) să se îngrijească de o *repartizare aproximativă* (nu absolutizantă) *a timpului*, pentru tratarea fiecărei probleme cuprinse în dezbatere.

Temă de reflecţie

În ce măsură consideraţi că au dreptate adversarii conversaţiei euristice ?

IV.3. Metoda demonstraţiei

Toate lucrările de didactică leagă numele demonstraţiei de acelaşi verb latin, *demonstro, demonstrare*, cu sensul de „a arăta, a înfăţişa" (el are şi sensul de „a dovedi", dar care nu intră în discuţie aici). Unii autori contemporani subliniază acest sens prin adăugarea atributului *intuitivă* (aşadar, *demonstraţie intuitivă – cf.* Cerghit, 2006). Noi o vom defini ca *metodă de predare-învăţare* în cadrul căreia mesajul de transmis către elev se cuprinde într-un obiect concret, o acţiune concretă sau substitutele lor, pe care profesorul le prezintă (le „arată") şi le explică.

Demonstraţia este prezentă într-o formă sau alta, în toate materiile de învăţământ. Dacă vom separa, însă, disciplinele şcolare pe anumite categorii, o vom găsi mai frecvent utilizată fie în *cele care explorează direct o realitate concretă* (ştiinţele naturii, geografia fizică, fizica, chimia), fie în *cele care pun pe primul plan un anumit aspect executoriu* (disciplinele de educaţie fizică, estetică, tehnico-practică) şi mai

puţin frecvent în celelalte categorii (ştiinţele umaniste). S-ar putea delimita *mai multe forme de demonstraţie relativ distincte, în funcţie de mijlocul pe care se bazează fiecare*: 1) demonstraţia cu obiecte în stare naturală ; 2) demonstraţia cu acţiuni ; 3) demonstraţia cu substitutele obiectelor, fenomenelor, acţiunilor ; 4) demonstraţia de tip combinat ; 5) demonstraţia cu mijloace tehnice.

IV.3.1. *Demonstraţia cu obiecte*

Caracteristica ei constă în faptul că *sursa principală a informaţiei elevului constă într-un obiect natural* (roci, seminţe, plante, substanţe chimice etc.), iar, pe cât este posibil, încadrate în contextul lor de existenţă (de pildă, plantele sau unele animale de laborator).

Avantajul formei de demonstraţie în discuţie este că-i imprimă învăţării o notă deosebit de convingătoare, dată fiind evidenţa faptelor constatate de elevi în acest fel. Se utilizează mai ales în grupa ştiinţelor naturii, atât în lecţii de predare, cât şi de consolidare.

Lucrările de specialitate (Roman *et al.*, 1970 ; Ţârcovnicu, 1975 ; Cerghit, 1980 ; 2006) se opresc cu deosebire asupra cerinţelor didactice ale utilizării obiectelor de demonstrat, adică :

1. *aşezarea şi gruparea elevilor* să fie concepute astfel încât să favorizeze receptarea convenabilă de către toţi, adică : pe de o parte, să fie avute în vedere particularităţile lor senzoriale ; pe de altă parte, dispunerea elevilor trebuie concepută diferenţiat, în funcţie de formula în care se face demonstraţia : frontal (adică în faţa întregii clase, în acelaşi timp), pe grupe mici etc. ;
2. dată fiind curiozitatea firească a copiilor, este necesar ca *obiectele să le fie prezentate numai atunci când trebuie să fie explicate* ; altfel, ele vor reprezenta o continuă cauză de distragere a atenţiei ;
3. elevii trebuie să fie „*sensibilizaţi şi orientaţi* în prealabil asupra obiectelor ce urmează a fi prezentate, prin precizarea unor puncte de reper, care vor orienta percepţia" (Cerghit, 1980, p. 178 ; 2006, p. 222) ;
4. atunci când obiectele prezintă nişte *aspecte deosebit de atrăgătoare prin ineditul lor*, elevii trebuie să fie lăsaţi un timp scurt să-şi „risipească" curiozitatea (Roman *et al.*, 1970), pentru ca, apoi, explicaţiile să nu fie perturbate de eventualele lor reacţii spontane ;
5. exemplele prezentate trebuie să-i sugereze elevului *situaţiile tipice* din realitate, de unde necesitatea varietăţii suficiente a ipostazelor în care ele se prezintă ;
6. când împrejurările o cer (obiectele sunt prea mici sau de prea mare varietate), prezentarea lor se face în *colecţii* ;
7. ori de câte ori situaţia o îngăduie, obiectele trebuie să fie percepute prin *participarea cât mai multor simţuri*. Explicaţia acestei cerinţe este rezumată în rolul interacţiunii analizatorilor pentru deplinătatea şi durabilitatea percepţiei ;
8. elevilor să li se cultive o anumită logică a perceperii obiectelor, respectiv : să se pornească de la *intuirea întregului* (obiect, fenomen, situaţie), să se continue cu *cercetarea analitică* a acestuia, să se încheie cu *revenirea la întreg* ;
9. ori de câte ori este posibil, obiectele se vor prezenta *în dinamismul lor, în diferite stadii de dezvoltare*, în interesul aceleiaşi cunoaşteri complete şi nuanţate ;
10. didacticile mai vechi (Bârsănescu, 1946) aduc în discuţie cerinţe legate de anumite *restricţii* în demonstraţia cu obiecte : substanţele nocive sau periculoase să fie

manevrate exclusiv de către educator şi niciodată lăsate la îndemâna elevilor; să nu fie utilizate în demonstraţie obiecte care perturbă procesul didactic sau care degradează fizic ori moral lăcaşul de educaţie (de pildă, obiectele comestibile, animalele vii, cu excepţia celor de laborator special pregătite);
11. se menţionează, de asemenea (Cerghit, 2006, p. 222), că, în timpul demonstraţiei, elevii trebuie să fie angajaţi ei în realizarea acesteia, deci demonstraţia *să treacă în starea de exerciţiu* de cunoaştere pentru elev.

IV.3.2. *Demonstraţia cu acţiuni*

Când *sursa cunoaşterii pentru elev este o acţiune pe care educatorul i-o arată (i-o demonstrează, executând-o), iar ţinta de realizat este transformarea acţiunii respective într-o deprindere* pentru elev, avem de-a face cu demonstraţia cu acţiuni. Chiar dacă este menţionată ca atare de mai puţini autori (Ţârcovnicu, 1975; Todoran, 1964), locul ei alături de celelalte forme este perfect justificat. Ea poate fi prezentă în toate disciplinele de învăţământ, *când scopul urmărit este căpătarea unei deprinderi*: gramatică (pentru însuşirea multiplelor deprinderi de investigare şi analiză care îi sunt proprii); matematică (pentru căpătarea deprinderilor de calcul, de alcătuire a raţionamentului specific domeniului); chiar filosofie (ştiut fiind că şi demersul filosofic trebuie mai întâi „arătat", deci demonstrat de profesor, pentru a putea fi însuşit treptat apoi de elev, prin exerciţiu).

Putem creiona şi pentru această formă de demonstraţie cerinţele didactice de respectat: 1) în primul rând, *rămân valabile şi aici toate cerinţele formale privind aşezarea, gruparea, instruirea prealabilă a elevilor*, date fiind aceleaşi necesităţi cu privire la receptarea convenabilă şi interesul suficient din partea acestora; 2) *o exersare prealabilă suficientă a acţiunii de către instructor* reiese cu aceeaşi evidenţă; 3) demonstraţia *să fie înfăptuită efectiv*, deci să constea în acţiune reală, şi nu în „mimare" sau simplă verbalizare; 4) *să se împletească în cât mai scurt timp cu exerciţiul*, adică acţiunea să fie preluată rapid de către elev; 5) să uzeze în modul cel mai deplin de *sprijin pe explicaţiile instructorului, diferenţiat de la caz la caz*; sunt situaţii, de pildă, *când instructorul este nevoit să „descompună" acţiunea* şi să o explice parte cu parte, după cum, în alte cazuri, *poate fi mai productivă explicaţia completă*, alternativ cu *execuţia completă*.

IV.3.3. *Demonstraţia cu substitute*

Are o extensie deosebit de mare, *substitutele, adică materialele confecţionate sau preparatele de laborator*, putând sta mult mai uşor la îndemâna educatorului decât obiectele sau fenomenele concrete pe care le redau. *Substitutele* se înfăţişează sub mai multe variante concrete: 1. *planşe* cu cele mai felurite conţinuturi, adică: *desene fidele originalului*; *scheme* cu caracter convenţional; *liste* de modele lingvistice; *tabele statistice*; *reprezentări grafice*; *tabele sinoptice* din diferite domenii, precum fizica, chimia, matematica; *scheme* ale unor procese etc.; 2. *hărţi* de mare diversitate (*geografice, geologice, istorice, lingvistice*), de o deosebită importanţă în domeniile de învăţare care necesită sprijin şi pe coordonatele geografice; 3. *fotografii şi tablouri*, care prezintă calitatea de a reda cu strictă fidelitate realitatea studiată de către elevi la un moment dat; 4. *materiale tridimensionale*: machetele, corpurile geometrice, mulajele.

Este natural ca ele să reprezinte chiar majoritatea materialelor intuitive la multe dintre materiile şcolare. Motivaţia frecvenţei acestei utilizări este multiplă : a) *distanţa în timp şi spaţiu* nu permite, în multe cazuri, apelul direct la obiectele sau fenomenele concrete (aspecte de ordin geografic, sau istoric, sau geologic etc.) ; b) *alcătuirea prea complicată* sau „absconsă" a obiectelor şi fenomenelor din realitate, care, prin intermediul substitutelor, se poate simplifica fie prin vizualizare, fie prin schematizare (creşterea plantelor, circulaţia sângelui sau a influxului nervos, mişcarea browniană, alcătuirea diferitelor părţi ale corpului animalelor etc.) ; c) *imposibilitatea recurgerii la existenţe naturale*, când este vorba despre unele plante şi mai ales de unele animale ; d) faptul că substitutele pot sta *la dispoziţia beneficiarilor* (elevi, profesor) *pentru un timp nelimitat*, ceea ce permite intuirea lor oricât de insistentă şi oricând ; e) *efortul financiar mai mic*, în raport cu originalele.

Şi de această dată vom avea de respectat nişte cerinţe didactice : 1) cerinţele de utilizare a obiectelor naturale şi a acţiunilor, privitor la *aşezarea şi dispunerea în spaţiu a elevilor* ; 2) cerinţa de a facilita învăţarea, prin respectarea unor *exigenţe didactice de execuţie*, adică : sugerarea, în context, a *proporţiilor* dimensionale ale diferitelor realităţi substituite (de pildă, prezentarea unui arbore necunoscut sau a unui animal imposibil de perceput direct alături de un om de statură obişnuită) ; utilizarea diverselor *procedee de redare*, care le sporesc *caracterul inteligibil* (de pildă, *prin linii îngroşate*, *linii punctate*, trasare cu *culori diferite* etc.) ; 3) conformarea la exigenţele de ordin estetic, substitutele servind şi ca mijloc de realizare a acestei componente de educaţie.

IV.3.4. *Demonstraţia combinată*

Există anumite combinaţii demonstrative care apar în forme relativ constante, cum sunt : *demonstraţia prin experienţe* şi *demonstraţia prin desen didactic*.

Demonstraţia prin experienţe reprezintă combinaţia dintre demonstraţia *cu obiecte* şi cea *cu acţiuni*. Ea implică *acţiunea de provocare* a unui fenomen, concomitent cu *explicarea stărilor obiectelor* care se transformă prin respectivul fenomen. Motivaţia utilizării ei constă în faptul că redă, la scară redusă, conţinutul unei serii întregi de transformări, cultivând totodată capacitatea elevului de a investiga realitatea singur, după modelul pe care i-l oferă educatorul în timpul săvârşirii experienţei.

Demonstraţia prin desen didactic se concretizează în *efectuarea desenului de către educator în faţa elevilor*, aceştia din urmă desenând în paralel cu el. Combinaţia ce se cuprinde aici este cea dintre *o acţiune* (cea de a desena) şi *un substitut* (desenul care rezultă). Şi aici, scopul este dublu : pe de o parte, *însuşirea sau aprofundarea informaţiei de către elev* ; de altă parte, *formarea deprinderii lui de a reda grafic*, mai mult sau mai puţin simplificat, conţinuturile de însuşit şi de reţinut. Utilizarea acestei modalităţi de demonstraţie se motivează esenţialmente prin : *uşurarea înţelegerii* şi *însuşirii* materiei de către elev şi prin *sporirea durabilităţii* reţinerii, graţie asocierii imaginii cu trasarea prin desen.

Cât priveşte regulile de respectat, ele rezultă prin însumarea celor menţionate în dreptul fiecărei componente implicate *în fiecare dintre aceste două* forme combinate.

IV.3.5. *Demonstraţia cu mijloace tehnice*

Există şi o formă aparte de demonstraţie, care se diferenţiază de toate celelalte prin sprijinirea sa pe mijloacele tehnice : *mijloace audio*, *video*, *audiovizuale*. Motivarea implicării în demonstraţie a mijloacelor tehnice este foarte concretă, adică : a) redau cu

mare fidelitate, atât în plan sonor, cât şi vizual, realităţile pe care le includem în procesul predării ; b) pot surprinde aspecte care, pe altă cale, ar fi imposibil sau cel puţin foarte greu de redat ; c) graţie diferitelor tehnici de trucaj, pot separa, descompune şi reda fenomene insesizabile pe altă cale ; d) permit reluarea rapidă, ori de câte ori este nevoie, aşadar evită consumul stânjenitor de timp ; e) datorită ineditului şi aspectului estetic pe care le implică, ele sunt mai atractive şi mai productive pentru elevi.

Cerinţele pe care le implică se sintetizează astfel : a) *organizarea specială* a spaţiului în care se fac demonstraţiile de acest fel (perdele opace, pupitre etc.) ; b) alegerea judicioasă a momentului utilizării demonstraţiilor de acest fel, pentru a nu „bruia" activitatea elevului (vezi Stanciu, 1961, pp. 159 şi urm.) ; c) pregătirea specială a educatorului pentru utilizarea şi pentru întreţinerea în stare funcţională a dispozitivelor, materialelor, aparaturii cuprinse în acest demers.

IV.4. Metoda observării

Constă în *urmărirea sistematică de către elev a obiectelor şi fenomenelor ce constituie conţinutul învăţării, în scopul surprinderii însuşirilor semnificative ale acestora*. Potrivit unor autori consacraţi în problema metodelor de învăţământ (Cerghit, 1980, p. 155 ; 2006, p. 198), observarea reprezintă una dintre metodele de *învăţare prin cercetare şi descoperire*. Este practicată de elevi în forme mai simple sau mai complexe, în raport cu vârsta. Faptele de observat pot să aibă o mare diversitate : dezvoltarea fluturelui de mătase, evoluţia unor fenomene caracteristice anotimpurilor anului, corelaţii între viaţa plantelor şi animalelor, producerea unor fenomene meteorologice, a unor „schimbări de stare" (*cf.* Gagné, 1975) etc. Funcţia metodei nu este în principal una informativă, *mai accentuată fiind cea formativă*, adică de introducere a elevului în cercetarea ştiinţifică, pe o cale simplă.

Potrivit mai multor autori (Todoran, 1964 ; Cerghit, 1980 ; Roman *et al.*, 1970), o observare presupune parcurgerea câtorva etape : organizarea observării, observarea propriu-zisă, prelucrarea datelor culese, valorificarea observării.

În funcţie de dinamica echilibrului dintre activitatea profesorului şi a elevilor, putem stabili gradul de independenţă a observării. „Iniţial, pentru familiarizare, se poate folosi şi observarea dirijată din afară, printr-un program stabilit de profesor, dar care trebuie să lase treptat loc autodirijării" (Cerghit, 1980, p. 159). Fazele următoare sunt, în opinia noastră, faze de tranziţie, în care elevii se desprind treptat de sub tutela profesorului, începând cu etapa a doua (observarea propriu-zisă), continuând cu a treia, pentru ca, în final, să ajungă la independenţă aproximativ completă. Numai în acest ultim stadiu ea poate fi numită, pe drept, observare *independentă*.

Aplicaţie
Identificaţi posibilele legături dintre metoda *demonstraţiei* şi cea a *observării* !

IV.5. Lucrul cu manualul

O definiţie cu totul provizorie a acestei metode ar suna astfel: *metodă didactică în cadrul căreia învăţarea are ca sursă esenţială şi ca instrument de formare a elevului cartea şcolară sau alte surse similare*. „Lectura este o materie-instrument, de care fiecare se serveşte o viaţă întreagă" (Cerghit, 1980, p. 146). Finalitatea ei este dublă: dobândirea de către elevi a fondului aperceptiv necesar *înţelegerii textului în general*, precum şi căpătarea *deprinderii de a utiliza cartea*. Şi ea are variante diferite, după cum elevul se află la începutul experienţei de învăţare sau într-o fază mai avansată. Pentru început, se utilizează metoda lecturii explicative. Definirea ei cea mai simplă este: *metodă de învăţământ bazată pe citirea din manual şi explicarea în clasă sub îndrumarea strictă a educatorului*. Are şi o desfăşurare specifică, pornind de la lectura integrală, continuând cu analiza pe părţi sau aspecte şi încheind cu încercarea de redare a întregului şi aplicaţiile aferente.

Lucrările de didactică mai vechi sau mai noi o prezintă ca metodă de bază de învăţare, în clasele mici (Todoran, 1964; Stanciu, 1961; Roman, 1970). În clasele V-VIII, frecvenţa acestei metode scade într-o anumită măsură. Totuşi, la începutul anului, ar fi foarte indicat să fie folosită, după aproximativ aceeaşi schemă, la toate materiile care dispun de manual. Prin împletirea ei cu demonstraţia, ar fi calea de iniţiere a elevului în *modul de folosire a manualului şi a altor surse analoage*, ca punct de plecare în însuşirea deprinderii de abordare a textului în general şi de practicare a *lecturii individuale*, atât de necesară elevului în activitatea şcolară.

Nivelul pe care trebuie să-l realizeze elevii claselor mari, prin exersare insistentă în lucrul cu manualul, trebuie să fie *cel al lecturii independente*. Altfel spus, elevul trebuie să fie obişnuit treptat să se desprindă de sub tutela profesorului, prin *lectură individuală dirijată* în clasă, care, începând cu clasele gimnaziale, devine o practică frecventă. Cea mai înaltă cotă a deprinderilor elevului de liceu trebuie să vizeze capacitatea de a face însemnări, adnotări, sistematizări, dar mai ales de a conspecta (a face rezumate comentate) şi de a întocmi fişe din lectura cărţilor (cuprinzând idei principale însoţite de citate şi argumente) (*cf.* Stanciu, 1961).

IV.6. Metoda exerciţiului

Definiţia pe care am considerat-o mai completă este: *executarea repetată şi conştientă a unei acţiuni, în vederea însuşirii practice a unui model dat de acţiune sau a îmbunătăţirii unei performanţe* (vezi şi Ţârcovnicu, 1975, p. 232; Todoran, 1964; Cerghit, 1980).

Exerciţiul *nu se limitează la formarea deprinderilor, ci vizează în acelaşi timp consolidarea unor cunoştinţe*, ce reprezintă aspectul teoretic al acţiunilor implicate în exerciţiu. Unii autori fac chiar o listă consistentă de funcţii ale exerciţiului: „adâncirea înţelegerii noţiunilor, regulilor, principiilor", „dezvoltarea operaţiilor mintale", „învingerea rezistenţei cauzate de deprinderile incorecte" etc. (Cerghit, 1980, p. 192). Aplicarea exerciţiului este compatibilă cu orice conţinut de învăţământ, dat fiind faptul că *fiecare materie, fie ea teoretică sau practică, implică o parte executorie*. De pildă, reluarea raţionamentului filosofic în contexte diferite ne conduce tot la însuşirea unei capacităţi de a acţiona, după cum o face şi reluarea acţiunii de educaţie fizică sau de desen.

Exercițiile pot fi grupate în funcție de cel puțin două criterii. Astfel, după formă, se pot grupa în exerciții *orale*, exerciții *scrise*, exerciții *practice* (*cf.* Roman *et al.*, 1970). După scopul și complexitatea lor, rezultă, în principiu, patru tipuri (*cf.* Stanciu, 1961 ; Todoran, 1964 ; Roman *et al.*, 1980 ; Cerghit, 1980) :

- *exerciții de introducere într-un model dat* sau *exerciții introductive* : elevilor li se explică pentru prima dată o activitate, pe care ei o aplică în paralel cu explicațiile profesorului ;
- *exerciții de însușire sau consolidare a modelului dat*, denumite și *exerciții de bază* : elevul reia în întregime și în mod repetat acțiunea ce i s-a explicat ;
- *exerciții de legare a cunoștințelor și deprinderilor mai vechi cu cele noi* : sunt numite și *exerciții paralele*, având scopul de a integra deprinderile în sisteme din ce în ce mai largi ;
- *exerciții de creație*, *euristice* sau *supraexerciții* : elevul le efectuează după ce deprinderea s-a format, iar, prin intermediul lor, încearcă să introducă în „model" anumite elemente personale.

Și exercițiul reține atenția prin câteva cerințe de respectat, în aplicarea lui : 1) *elevul trebuie să fie conștient de scopul exercițiului și să înțeleagă bine modelul acțiunii de învățat*. În caz contrar, există eventualitatea dezorientării lui și a desfășurării la întâmplare a exersării, rezultatele fiind expuse, de asemenea, hazardului ; 2) exercițiile trebuie *să aibă varietate suficientă*, altfel riscând să formăm numai parțial deprinderea propusă ca scop ; 3) exercițiile trebuie să respecte o anumită *gradare a dificultății* în aplicarea lor. *Deprinderile mai complicate se formează prin integrarea succesivă a unor deprinderi mai simple* (*cf.* Todoran, 1964). În acest sens, se poate vorbi despre respectarea ordinii de dificultate de la exerciții introductive, la exerciții de bază, exerciții paralele, până la exerciții euristice. Spre exemplu, nu i se poate cere elevului să găsească noi căi de rezolvare a unei probleme matematice, până nu i s-a format deprinderea de a o rezolva printr-o metodă consacrată, care este, în același timp, mai simplă. Sau nu-i pot cere elevului să creeze compuneri înainte de a-i forma temeinic deprinderea de a se exprima în propoziții și de a descrie sau de a nara situații simple (după tablouri sau după anumite aspecte concrete din realitatea înconjurătoare) ; 4) *exercițiile trebuie să aibă continuitate în timp* (vezi Todoran, 1964 ; de asemenea, Roman *et al.*, 1970, p. 290), altfel putând să apară lacune, care împiedică elevul să-și formeze în mod normal deprinderile vizate ; 5) *exercițiile trebuie să aibă ritm și durată optime*. Autorii care s-au preocupat în mod special de problemă arată că, *în perioada de început*, exersările trebuie să fie mai apropiate în timp și de mai scurtă durată ; *pe măsură ce elevul se familiarizează cu ele*, distanța între exersări poate fi mai mare, iar durata exersării, de asemenea, mai întinsă (Todoran, 1964 ; Stanciu, 1961) ; 6) exersarea trebuie să fie permanent însoțită de *corectură* (inițial) și de *autocorectură* (pe măsură ce elevul începe să stăpânească acțiunea). Este regula care reiese din însăși teoria formării deprinderilor, altfel apărând posibilitatea însușirii mecanice și fără durabilitate.

Exercițiul este metoda cea mai intim împletită cu toate celelalte metode de predare și învățare. Drept urmare, am putea afirma că *fiecare dintre acestea se poate transforma în exercițiu*, odată preluate de către elev, după modelul profesorului. Este lucrul care ne dovedește o dată în plus că separarea netă a metodelor didactice este posibilă doar teoretic, nu însă și în practic.

Temă de reflecţie
Poate fi admisă ideea că fiecare metodă didactică se prelungeşte în metoda *exerciţiului*? Explicaţi!

IV.7. Algoritmizarea

În mod cu totul general, algoritmizarea *este definită ca metoda de predare-învăţare constând în utilizarea şi valorificarea algoritmilor*. Algoritmii reprezintă, la rândul lor, suite de operaţii realizate într-o ordine aproximativ constantă, prin parcurgerea cărora se ajunge la rezolvarea unei serii întregi de probleme de acelaşi tip. Pe plan didactic, *algoritmizarea ar însemna găsirea de către profesor a înlănţuirii necesare* (şi, în acelaşi timp, a celei mai accesibile pentru elev) *a operaţiilor fiecărei activităţi de învăţat, ce se pretează unei astfel de ordonări*.

După cum se poate constata, chiar şi dintr-o analiză sumară, algoritmizarea didactică implică două lucruri: 1) *prestabilirea* de către profesor a operaţiilor săvârşite de elev în activitatea de învăţare şi 2) forma sau succesiunea aproximativ *fixă* a acestor operaţii. Altfel spus, elevul îşi însuşeşte pe calea algoritmizării cunoştinţele sau tehnicile de lucru, prin simpla parcurgere a unei căi deja stabilite, pe când, în cadrul învăţării de tip euristic, însuşirea are loc pe baza propriilor căutări.

După provenienţa lor, algoritmii folosiţi în activitatea şcolară ar putea fi sintetizaţi cu aproximaţie în două categorii. Pe de o parte, sunt cei existenţi (deci deja construiţi) în fiecare ştiinţă care operează cu astfel de „instrumente" ale cunoaşterii: matematica este plină de algoritmi, care reies din însăşi natura ei de ştiinţă exactă (algoritmii operaţiilor matematice, algoritmul aducerii la acelaşi numitor etc.), dar şi alte ştiinţe, precum fizica, chimia (algorimii fiecărui tip de experienţe, ai fiecărei reacţii specifice domeniului etc.). Pe aceştia, profesorul doar îi sesizează sau îi pune în forma cea mai accesibilă elevului. Pe de altă parte, întâlnim algoritmii *construiţi ad hoc de către profesor*: de pildă, paşii de parcurs când trebuie utilizat un dicţionar, când trebuie identificată categoria în care se încadrează o plantă sau un animal ori când trebuie să fie efectuată o analiză gramaticală, când trebuie abordat (pentru prima oară, cel puţin) un anumit gen de text, când profesorul însuşi trebuie să prezinte, într-o formă riguros structurată, conţinutul fiecărei lecţii, pe care să le-o recomande şi elevilor (de pildă, lecţiile de geografie din acest an trebuie abordate după următorul model: pasul 1, delimitarea graniţelor şi vecinilor ţării la care ne referim, prin raportare la punctele cardinale; pasul 2, precizarea reliefului, prin intuirea hărţii şi ilustraţiilor etc.).

De ce ar fi necesară algoritmizarea în procesul de învăţământ, dincolo de existenţa ei obiectivă, în ştiinţele menţionate? Pe de o parte, pentru că ea pune la îndemâna elevului un instrument simplu şi operativ, scutindu-l de efortul de a-l căuta singur şi conservându-i energia pentru a o utiliza în alte direcţii. Pe de altă parte, prin structura lor precisă şi prin folosirea repetată de către elev, acesta din urmă găseşte în algoritmi un sprijin permanent, în sensul disciplinării propriei gândiri şi asigurării acurateţei propriei activităţi.

Sunt două probleme pe care le ridică în prezent algoritmizarea didactică. *Una* se condensează în întrebarea: dacă această modalitate obligă elevul să urmeze scheme

prestabilite, nu este ea păgubitoare pentru dezvoltarea lui? Răspunsul este negativ. Fiindcă există numeroase conţinuturi de învăţat, care ar solicita prea mult efort şi prea mult timp pentru a fi însuşite euristic de către elevi. Mai mult decât atât, în multe dintre aceste cazuri, profitul cognitiv pentru elev ar fi neînsemnat în raport cu energia şi timpul consumate (să presupunem că elevul ar fi lăsat să descopere singur ordinea judecăţilor din analiza gramaticală: cât de mare ar fi efortul şi cât de mic câştigul, dacă am admite că elevul chiar le-ar descoperi?). Se înţelege că, în aceste cazuri, este preferabilă algoritmizarea.

A doua problemă s-ar putea exprima tot printr-o întrebare: algoritmizarea este o metodă de sine stătătoare sau este mereu inclusă în altele? Lucrările de pedagogie o consideră când metodă (de pildă, unii autori o includ între metodele active, adică bazată pe acţiune) (Ţârcovnicu, 1975, p. 233), când o modalitate de învăţare în limitele căreia sunt valorificate celelalte metode (de unde opoziţia: *strategii algoritmice – strategii euristice*) (Nicola, 1980, pp. 233, 270). Părerea noastră este că e mai corect să considerăm algoritmizarea *nu o metodă de sine stătătoare, ci fie un mod de prelucrare a materiei înainte de a fi predată, fie o latură a fiecăreia dintre metodele cunoscute*, dându-le acestora o coloratură specifică. Sugerăm ideea că, în principiu, fiecare metodă dintre cele enumerate poate avea o etapă algoritmică (iniţială), urmată de alta euristică, când elevul este deja bine familiarizat cu domeniul pe care îl investighează. Să luăm exemplul unei lecţii de matematică. Predăm adunarea şi scăderea fracţiilor. Definim şi explicăm operaţiile ca atare (metoda expunerii, în varianta *explicaţie*). Îi arătăm concret elevului şi îi explicăm aducerea la acelaşi numitor, care îi deschide posibilitatea de a face adunarea şi scăderea (metoda epunerii şi a demonstraţiei cu acţiuni, pe structură algoritmică). Continuăm cu rezolvări efectuate de către elevi, cu respectarea regulilor prescrise de profesor (metoda exerciţiului, pe fond, cu reguli algoritmice). Se poate constata uşor că algoritmizarea este doar modul de rânduire a materiei înainte de a fi predată sau coloratura pe care o capătă fie expunerea, fie demonstraţia, fie exerciţiul. Ceea ce era... de demonstrat.

IV.8. Modelarea didactică

Este *denumirea metodei de predare-însuşire în cadrul căreia mesajul ce urmează a fi transmis este cuprins într-un model*. Modelul reprezintă o reproducere simplificată a unui original (obiect, fenomen, proces tehnologic, sistem de funcţionare etc.), în aşa fel încât să fie pus în evidenţă elementul care interesează. Modelarea poate fi realizată prin mai multe procedee, bine definite: *mărire sau reducere la scară* a unor reproduceri similare – machete, mulaje, staţii-pilot sau microprocese (de pildă, redarea prin mărire la scară a structurii atomului; prin reducere la scară a deşertului X); *concretizare* – redarea figurativă a unor cifre sau grupuri de cifre (statistica, prin diverse figuri geometrice, coloane etc.); *abstractizare* – redarea prin anumite simboluri numerice sau literale a unor serii întregi de obiecte, procese, acţiuni (simbolurile din sfera chimiei, cum ar fi: H_2, diferit de H_3; O_2, diferit de O_3; diversele formule de fabricaţie din industria farmaceutică, alcătuite prin combinaţii de cifre şi litere); *analogie* – imaginarea unui obiect sau aparat nou, a căror funcţionare să fie concepută prin comparaţie cu structura sau funcţionarea unei entităţi naturale concrete (avionul, prin analogie cu pasărea; elicopterul, prin analogie cu libelula etc.).

Clasificările propuse pentru modelele utilizabile în şcoală nu reflectă încă o viziune unitară (vezi Bunescu, 1975 ; Cerghit, 1976, pp. 137-138 ; Iordache, 1971 ; Ionescu, 1979, p. 220 ; Nicola, 1980, p. 265 ; Ţârcovnicu, 1975, p. 228). Mai accesibilă pare următoarea clasificare (Ţârcovnicu, 1975, p. 228) :

1. *modele obiectuale* (corpuri geometrice, machete, mulaje, micromodele similare) ;
2. *modele figurative* (scheme, grafice, semne convenţionale, filme de animaţie care reproduc schematic fenomene din natură, cum ar fi cele magnetice, electrice, biologice) ;
3. *modele simbolice*, adică formule logice sau matematice, care sintetizează mecanismul de funcţionare sau acţiunea de construire a unor agregate, maşini etc. sau desfăşurarea unor procese din anumite domenii de activitate (MKS, CGS, H_2, H_3, O_2, O_3 etc.).

Raţiunile extinderii predării prin modelare se sintetizează astfel : utilizarea modelului îi impune elevului nu numai recunoaşterea şi explicarea lui, ci şi operarea concretă cu acesta (Istrate, 1978, p. 265) ; construirea modelului, transpunerea unui model în altul de altă dificultate implică activizarea elevului ; modelul incită elevul la un efort de căutare (Cerghit, 1976, p. 138) ; îl iniţiază în raţionamentul analogic (Ionescu, 1979, p. 220), implicat obligatoriu în modelare ; îl familiarizează cu cercetarea ştiinţifică autentică.

Şi modelarea este marcată de incertitudine : *este sau nu o metodă de sine stătătoare*? Răspunsul este mai degrabă negativ, modelarea putându-se încadra în sfera demonstraţiei. Ca dovadă, lucrările de pedagogie, chiar şi cele contemporane, menţionează demonstraţia cu mulaje (Ţârcovnicu, 1975, p. 224), machete şi diagrame (Nicola, 1980, p. 263) sau cu ajutorul modelelor în general (Cerghit, 1976, p. 126), ca specie a metodei demonstraţiei.

Aplicaţie

Exprimaţi-vă opinia despre statutul entităţilor *algoritmizare* şi *modelare*. Argumentaţi !

IV.9. Problematizarea

Este denumită şi *predare prin rezolvare de probleme* sau, mai precis, *predare prin rezolvare* productivă *de probleme* (Gagné, 1975, p. 189).

Este definită relativ diferit de la un autor la altul (Gagné, 1975 ; Ţârcovnicu, 1975 ; Okon, 1978 ; Cerghit, 1980 ; Ionescu, 1978). Ca sinteză a tuturor acestor încercări, propunem definiţia : *o metodă didactică ce constă în punerea în faţa elevului a unor dificultăţi create în mod deliberat, din depăşirea cărora prin efort propriu elevul învaţă ceva nou*. Dificultatea menţionată transpune subiectul care învaţă într-o „situaţie problematică", bazată pe „conflictul" iscat între sarcina de rezolvat şi posibilitatea rezolutivă a elevului. De aici rezultă necesitatea unui efort de a depăşi această stare. Contribuţia lui T.V. Kudreavţev, care ordonează *situaţiile problematice* pe cinci categorii sau tipuri, este

foarte importantă: 1) când există un dezacord între vechile cunoştinţe ale elevului şi cerinţele impuse de rezolvarea unei noi situaţii (de exemplu, după ce elevul a învăţat despre rădăcină, ca parte care fixează plantele în sol, i se pune în faţă un filodendron, el conţinând şi rădăcini „libere", aeriene; sau orice excepţie de la regula învăţată); 2) când elevul trebuie să aleagă dintr-un lanţ sau sistem de cunoştinţe, chiar incomplete, numai pe cele necesare în rezolvarea unei situaţii date, urmând să completeze datele necunoscute (de exemplu, oricare complicare a unei probleme din cadrul ştiinţelor exacte); 3) când elevul este pus în faţa unei contradicţii între modul de rezolvare posibil din punct de vedere teoretic şi dificultatea de aplicare a lui în practică (de exemplu, o problemă în care se dă numai suma ariilor unei feţe a scândurilor din care trebuie construit un butoi, fiind necesar să se afle volumul acestuia, aplicând formula volumului paraboloidului); 4) când elevul este solicitat să sesizeze dinamica mişcării chiar într-o schemă aparent statică; 5) când elevului i se cere să aplice, în condiţii noi, cunoştinţele asimilate anterior (Kudreavţev, *apud* Căliman, 1975).

Nu trebuie neglijaţi alţi autori merituoşi în sfera teoriei despre problematizare, între care W. Okon, M. Ionescu, I. Cerghit sau M. Drăguleţ.

Avantajul utilizării acestei metode în învăţământ este uşor de dovedit, date fiind numeroasele ei valenţe convenabile educaţiei actuale (Drăguleţ, 1974; Gagné, 1975): lărgeşte orizontul gândirii elevului, făcând loc raţionamentului probabilistic; favorizează aspectul formativ al învăţământului prin stimularea participării efective a elevului şi prin dezvoltarea intereselor lui de cunoaştere; sporeşte trăinicia şi aplicabilitatea informaţiei elevului în practică; generează pentru elev o mare posibilitate de transfer a diverselor reguli, însuşite în multitudinea de situaţii problematice. Aplicarea problematizării nu este posibilă însă în orice împrejurări. Iată câteva condiţii strict obligatorii: *existenţa unui fond aperceptiv suficient al elevului* (Drăguleţ, 1974, p. 194); *dozarea dificultăţilor într-o anumită gradare*; *alegerea celui mai potrivit moment de plasare a problemei în lecţie* (Ionescu, 1979); *existenţa unui interes real pentru rezolvarea problemei* (Okon, 1978, p. 69); *asigurarea unei relative omogenităţi a clasei, la nivelul superior* (Căliman, 1975, pp. 109-111); *un efectiv nu prea mare în fiecare clasă de elevi* (Căliman, 1975, p. 142); *evitarea supraîncărcării programelor şcolare* (Drăguleţ, 1974). Fără respectarea acestor condiţii, problematizarea devine formală sau defavorizantă.

Încheiem cu observaţia că rezolvarea de probleme a devenit azi un fel de „matcă" sau „metodă-mamă" pentru o gamă largă de metode active, care vor fi prezentate în partea a cincea a acestui capitol.

IV.10. Instruirea programată

Definiţii, descriere, principii. Caracterizarea care i se potriveşte cel mai bine ar fi: metodă multifuncţională, cuprinzând o înlănţuire de algoritmi, dar şi de probleme de rezolvat, prezentate preponderent în formă verbală, dar şi cu includerea unor aspecte intuitive. A fost „brevetată" de B.F. Skinner imediat după 1950. O înţelegere suficientă a esenţei ei ar fi posibilă pe baza unui exemplu. Să presupunem că elevii ar trebui să-şi însuşească tema „Părţile de propoziţie", *nu predate de un profesor, ci programate*, adică inserate pe nişte fişe, ce se pot utiliza individual de către fiecare elev. Pe fişe sunt înscrise, în mod sistematic, secvenţele care conduc treptat la însuşirea acestei teme. I se

pune elevului la îndemână, în acelaşi timp, o listă sau o „cheie" a răspunsurilor exacte. Iată câteva secvenţe:

Secvenţa 1. a) I se dă elevului *informaţia*: „Partea de propoziţie care arată cine săvârşeşte o acţiune sau cui i se atribuie o însuşire se numeşte subiect". b) Se exprimă pentru elev *o sarcină de rezolvat*, respectiv recunoaşterea într-o propoziţie a subiectului: „În propoziţia: *Copiii citesc*, cuvântul ... este subiect, pentru că arată cine săvârşeşte acţiunea de a citi". c) Copilul completează răspunsul în spaţiul punctat. d) Se confruntă răspunsul completat de elev cu lista răspunsurilor exacte, în care va găsi notat răspunsul „copiii". Odată rezolvată această secvenţă, se trece la secvenţa 2, care va viza definirea şi înţelegerea predicatului, parcurgând aceiaşi paşi ş.a.m.d.

Pe baza acestui exemplu, vom sugera şi explica principiile instruirii programate, ele putând înlocui chiar o definiţie.

1. *Principiul paşilor mici*. Materia de învăţat se împarte în fragmente, *până la nivelul de înţelegere al copiilor*. Mărimea acestor paşi poate să difere, în funcţie de nivelul la care s-ar afla cei care învaţă.
2. *Principiul răspunsului efectiv* (după mulţi dintre autori, *principiul participării active*) (vezi Radu, 1969; Iancu, 1986). Potrivit acestuia, pentru a se putea merge mai departe, *nu sunt îngăduite golurile de răspuns* sau „săriturile". Explicaţia se află în faptul că, de regulă, fiecare răspuns se sprijină pe rezolvarea altora anterioare lui. Or, lipsa unui răspuns din această înlănţuire ar determina şi stagnarea învăţării.
3. *Principiul confirmării imediate*, care pretinde ca, după fiecare răspuns formulat, elevul să-l confrunte cu lista sau cu „cheia" răspunsurilor exacte. Rostul acestei confirmări (care se explică prin regula „întăririi", potrivit lui Skinner) este de a informa elevul dacă poate sau nu să continue cu secvenţa următoare (aici avem de-a face şi cu mecanismul feedbackului, de care am amintit anterior).
4. *Principiul ritmului individual*, reieşind din faptul că fiecărui elev i se poate pune la dispoziţie programul de învăţat, pe care îl parcurge în funcţie de posibilităţile sale.

În afară de aceste principii, considerate de bază, se menţionează şi altele, cu statut auxiliar, cum ar fi *principiul repetiţiei*, *principiul reformulării secvenţelor*, ambele justificate prin natura procesului didactic.

Tipuri de programare didactică. Se amintesc de regulă *două tipuri fundamentale*, respectiv programarea *lineară* şi cea *ramificată*, iar, pe baza lor, se compune o a treia, adică cea *combinată* sau *cu bucle* sau *cu ramificaţii*. *Programarea lineară* (denumită şi de tip skinnerian) are următoarele caracteristici: a) instructajul şi ghidarea elevului sunt concepute astfel încât să evite la maximum erorile; b) răspunsul este formulat de către elev din memorie; c) în cazul în care răspunsul este corect, se trece la secvenţa următoare; dacă este greşit, se întoarce şi rămâne la secvenţa pe care a greşit-o până este găsit răspunsul corect (nu i se prevede vreun mijloc de sprijin elevului în caz de eroare, deşi nu după toţi autorii lucrurile apar astfel).

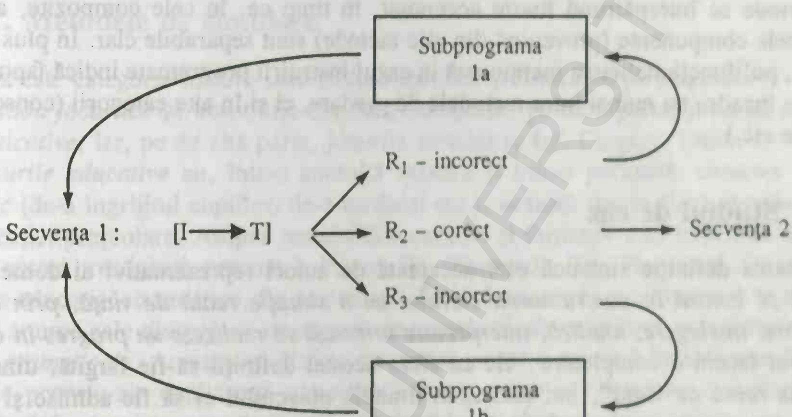
Reprezentată schematic, instruirea programată lineară apare astfel:

$$\text{Secvenţa 1}: [I \rightarrow T \rightarrow R] \rightarrow \text{Secvenţa 2 ş.a.m.d.}$$

(I = informaţia prezentată iniţial elevului, inclusiv instructajul; T = ce i se cere elevului să răspundă; R = răspunsul elevului).

Programarea ramificată (denumită şi de tip Crowder) are, la rândul său, caracteristicile:

a) nu mai previne la maximum erorile, ba, dimpotrivă, prin introducerea unor elemente *distractoare*, poate să provoace erorile din care elevul să înveţe;
b) răspunsurile sunt prezentate gata construite, elevul trebuind doar să-l aleagă pe cel considerat corect, fireşte, printr-un efort de discernere, dată fiind existenţa unor răspunsuri-„capcană" sau valabilitatea mai multor variante;
c) în caz de eroare, i se prezintă elevului o subprogramă de sprijin, după care să reia secvenţa de la capăt. Reprezentarea schematică este următoarea:



Programarea combinată interpune secvenţe lineare şi ramificate, în funcţie de necesităţile învăţării. Iar, în realitate, aşa se petrec lucrurile cel mai frecvent, dată fiind alternarea în învăţământ a situaţiilor când elevul trebuie *să formuleze din memorie* răspunsul sau să discearnă varianta cea mai potrivită şi *să o aleagă corect*.

Mijloacele utilizate în instruirea programată pot fi: *fişele programate*, *manualele* programate, *maşinile de învăţat*, între acestea din urmă cele mai riguroase fiind *calculatoarele*, care, pe lângă afişarea programelor pe ecran, realizează şi conducerea învăţării.

Avantajele instruirii programate sunt susţinute în legătură directă cu principiile enumerate: posibilitatea sporită de înţelegere, prin divizare, a materiei; înlăturarea inconvenientelor de ritm al învăţării, dată fiind individualizarea; căpătarea treptată a independenţei de către elev, de unde atenuarea măcar parţială a efectului lipsei de cadre didactice sau al lipsei asistenţei didactice în familia elevului; unii autori menţionează chiar economia de timp, deşi alţii o neagă.

În mod cvasiparadoxal, *limitele* şi, respectiv, *dezavantajele* sunt puse în relief mai minuţios decât virtuţile metodei: fie că metoda nu este considerată aplicabilă decât limitat, căci nu toate materiile şi nu toate noţiunile sunt pretabile unei organizări atât de riguroase; fie că fărâmiţarea excesivă" contrazice maniera omului de a gândi, care este nu numai analitică, ci şi sintetică"; fie că tutelarea excesivă a elevului îi limitează posibilitatea să-şi dezvolte capacităţile creatoare; fie că ar conduce la negarea dialogului

viu dintre profesor şi elev, „ceea ce ar izola actul de învăţare de contextul său psihosocial" (*cf.* Cerghit, 1980, pp. 235-237 ; Ţârcovnicu, 1975). Drept urmare, se propune introducerea în compunerea ei a unor secvenţe euristice propriu-zise, chiar în forma unor situaţii problematizante (Găvenea, 1975, p. 269).

S-ar putea pune problema : în ce categorie se încadrează metoda instruirii programate ? Spre deosebire de alte metode, care vor fi considerate *compozite*, propunem să i se rezerve atributele de „polifuncţională", „complexă", rezervate de alţi autori, sau să fie caracterizată ca *metodă rezultată prin sinteza mai multora dintre cele simple.* Motivarea acestei opţiuni constă în faptul că, în cadrul ei, componentele provenind din alte metode se întrepătrund foarte accentuat, în timp ce, în cele compozite, aceleaşi elementele componente (provenind din alte metode) sunt separabile clar. În plus faţă de aceasta, polifuncţionalitatea menţionată în cazul instruirii programate indică faptul că ea se poate încadra nu numai între metodele de predare, ci şi în alte categorii (consolidare, evaluare etc.).

IV.11. Studiul de caz

Următoarea definiţie sintetică este acceptată de autori reprezentativi ai domeniului: *metodă ce constă în confruntarea elevului cu o situaţie reală de viaţă, prin a cărei observare, înţelegere, analiză, interpretare urmează să realizeze un progres în cunoaştere*. Noi facem o completare : fie ca sfera acestei definiţii să fie lărgită, dincolo de „situaţia *reală de viaţă*", iar, astfel, în limitele obiectului ei să fie admise şi situaţii extrase din ştiinţă sau din artă sau din cultură în general ; fie conceptul de „situaţie reală de viaţă" să fie nuanţat astfel încât să vizeze şi aceste domenii. În felul acesta, „cazul" ar putea fi şi un curent literar, un filosof sau un curent filosofic, alături de o situaţie economică dată sau de un elev care se comportă într-un anumit fel. Sunt exemple care ne conving că metoda are aplicabilitate în toate componentele de educaţie : intelectuală, morală, estetică etc.

După I. Cerghit, s-ar putea identifica anumite etape ale studiului de caz, adică : a) *alegerea cazului* şi conturarea principalelor elemente semnificative ; b) *lansarea cazului*, care poate avea loc în mai multe forme, între care lansarea ca o situaţie *problematică* ; c) *procurarea informaţiei* în legătură cu cazul (prin oricare dintre metodele de culegere a datelor : observare, anchetă, experiment etc.) ; d) *sistematizarea materialului*, prin recurgere la diverse metode între care cele statistice ; e) *dezbatere asupra informaţiei culese*, care poate avea loc prin diverse metode (dezbatere de tip masă rotundă, brainstorming, Phillips 6-6) ; f) *stabilirea concluziilor* şi valorificarea cea mai potrivită : un referat, o comunicare, o suită de ipoteze de verificat în viitor, o hotărâre de luat. Toate aceste elemente şi dimensiuni ne îndreptăţesc să o considerăm o metodă compozită, concentrând în sine o suită întreagă de alte metode, fără de care nu poate exista.

Motivaţiile utilizării acestei metode constau în : a) situarea elevului chiar în mijlocul realităţii concrete, de unde înţelegerea esenţei adevărurilor şi reţinerea lor durabilă, precum şi aplicarea în contexte reale ; b) caracterul prin excelenţă activ al metodei, atâta vreme cât toţi elevii se pot angaja în rezolvarea cazului ; c) cultivă spiritul de responsabilitate în grup şi capacitatea de iniţiativă ; d) favorizează socializarea elevului şi capacitatea de colaborare.

Se mai impune observaţia că studiul de caz a căpătat o extensie considerabilă în sfera evaluării, constituind azi ipostaza foarte obişnuită a verificării practice, adesea hotărâtoare pentru decizia asupra prestaţiei celui examinat.

Aplicaţie
Prezentaţi un exemplu de aplicare a *studiului de caz* în activitatea didactică la specialitatea dumneavoastră.

IV.12. Metodele de simulare

Aceasta este categoria în care sunt incluse *jocurile* şi *învăţarea pe simulator*.

Metoda jocurilor se constituie din două categorii : pe de o parte, jocurile *didactice* sau *educative*, iar, pe de altă parte, jocurile *simulative* (*cf.* Cerghit, 1980).

Jocurile educative au, într-o anumită măsură şi într-o perioadă, caracter *imitativ empiric* (de-a îngrijitul copiilor, de-a medicul etc.), această specie fiind proprie vârstei şi educaţiei preşcolare. Asupra rostului lor euristic şi formativ s-au exprimat de multă vreme autori prestigioşi, precum J. Piaget, Ed. Claparede, Em. Planchard. Odată intraţi în sfera educaţiei sistematice, fie preşcolare, fie şcolare, copiii se integrează în alt fel de jocuri, anume cele *didactice* : *de dezvoltare a vorbirii*, *de orientare*, *jocuri matematice*, *jocuri gramaticale*. Acestea se disting nu numai printr-o relativă îndepărtare de conţinuturile propriu-zis copilăreşti anterioare, dar şi printr-o dificultate mai mare. Este semnul că fac trecerea spre activitatea de dincolo de elementul pur ludic.

Jocurile simulative au alt registru şi altă semnificaţie, ele fiind veritabile *ocazii de antrenament* (foarte apropiate de studiul de caz), pentru îndeplinirea unor roluri reale în viaţă. De aceea, ele capătă o mai mare densitate la vârste şcolare mai mari şi se prezintă mai ales sub forma *jocurilor de rol*. Acestea sunt destul de variate, potrivit varietăţii preocupărilor umane majore (vezi Cerghit, 1980, p. 218) : jocuri de decizie, jocuri de arbitraj, jocuri de previziune etc.

Din exemplificările propuse de autorii care abordează problema jocurilor, reiese relaţia acestor modalităţi de învăţare cu sistemul general al metodelor de învăţământ. Spre exemplu, *se organizează un joc de roluri, în vederea realizării unui proiect imaginar de construcţie a unui combinat chimic*. Elevii îşi asumă anumite roluri : de topometri, geografi, geologi, ecologi, sociologi, autorităţi locale cu anumite răspunderi etc. Jocul va începe cu explicaţiile sau instructajul şi împărţirea rolurilor ; va continua cu explicarea muncii fiecăruia ; apoi, cu observări şi determinări de tot felul (măsurători, înregistrări etc.) ; va continua cu sistematizarea datelor ; va urma dezbaterea, care se va încheia cu anumite concluzii. După cum se observă, avem de-a face şi aici tot cu o *structură mixtă*, care cuprinde aspecte din mai multe metode deja studiate. Ceea ce, totodată, le atestă statutul de metode compozite.

În ceea ce priveşte învăţarea pe simulatoare, *specificul metodei este exprimat prin invocarea mijlocului utilizat*, respectiv *un sistem artificial* (adică un *model*) constând într-un dispozitiv tehnic : de pildă, o machetă şi un spaţiu în care aceasta funcţionează. Se cunoaşte rostul simulatoarelor în cadrul învăţării unor deprinderi de mare complexitate şi, deci, greu de însuşit în condiţii strict reale : conducerea unei locomotive, a unei aeronave, manevrarea corectă a unui sistem de căi de comunicaţie etc. Ceea ce putem spune despre

aceste modalităţi de realizare a învăţării, în acord cu autorii care le susţin (I. Cerghit), este că, în contextul actual, sunt din ce în ce mai necesare. Despre încadrarea învăţării pe simulator în sistemul metodelor de instruire, considerăm că ea reprezintă *tot o combinaţie sau o alcătuire complexă*, care îmbină mai multe dintre metodele citate şi prezentate anterior. Fiindcă, în mod concret, învăţarea pe simulator începe cu prezentarea simulatorului de către instructor (demonstraţie) ; continuă cu explicarea şi exemplificarea modului de funcţionare (expunere şi demonstraţie cu acţiuni) ; continuă cu exerciţiul elevului (care constituie partea cea mai consistentă a metodei), în paralel cu corectarea din partea instructorului ; se încheie cu aprecierea asupra progresului realizat ; în final, trebuie să conducă la însuşirea deprinderii ca atare. Aşadar, şi aici avem de-a face tot cu o metodă compozită.

IV.13. Învăţarea prin descoperire

În opinia mai multor autori, ar trebui să tratăm separat, tot ca metodă didactică, metoda învăţării prin descoperire (*cf.* Istrate, 1986 ; Nicola, 1994 ; Drăguleţ, 1974 ; Nicola, 1994).

Noi afirmăm că, într-adevăr, există *învăţare prin descoperire* şi că ea reprezintă o categorie logică opusă celei de *învăţare prin receptare*. Pentru interpretarea completă a statutului învăţării prin descoperire, vom recurge, însă, şi la părerea altor autori. După americanii D. Ausubel şi Fl. Robinson (1981, p. 67 şi urm.), vom considera definiţia învăţării prin descoperire, prin opoziţie cu învăţarea prin receptare : „învăţarea prin descoperire se referă la o situaţie în care materialul de învăţat nu este prezentat într-o formă finală celui care învaţă (aşa cum se petrece în învăţarea prin receptare), ci reclamă o anumită activitate mentală (rearanjare, reorganizare sau transformare a materialului dat), anterioară încorporării rezultatului final în structura cognitivă". Dacă aplicăm ideea la sistemul metodelor de învăţământ, va trebui să admitem că *nu numai o metodă, ci mai multe pot să cuprindă o doză de învăţare prin descoperire* ; unele mai mult, altele mai puţin. Ne vine în sprijin, în acest sens, şi opinia lui Al. Găvenea, care încadrează în *grupa învăţării prin descoperire* : *jocurile didactice*, *instruirea pe bază de probleme*, *învăţământul programat euristic*, *metoda proiectelor* (1975, p. 230). La rândul său, Cerghit include în categoria metodelor cu caracter euristic atât problematizarea, cât şi observarea independentă şi experimentul (vezi Cerghit, 2006, pp. 155, 199, 205). Iar, dacă invocăm şi alte surse (vezi Ţârcovnicu, 1975, p. 240), avem toate temeiurile să considerăm că învăţarea prin descoperire *nu este practic o metodă* (cu atât mai puţin opusă problematizării), ci *o orientare sau o nuanţă* pe care o pot căpăta, în diferite grade, mai multe dintre metodele prezentate în acest capitol. Deschiderea largă pe care o are învăţarea prin descoperire (văzută nu ca metodă singulară, ci ca *grup de metode orientate euristic*) se va concretiza, ca şi în cazul rezolvării de probleme, în cadrul suitei de metode prezentate în următoarea parte a acestui capitol, cea consacrată metodelor „de ultimă generaţie".

Autoevaluare

Consideraţi suficiente argumentele împotriva statutului de *metodă* al învăţării prin descoperire ?

În final, câteva concluzii şi sugestii :

1. Pentru o prezentare mai limpede a ideilor despre metode, considerăm normală utilizarea în continuare a terminologiei şi ideaţiei, deja familiară corpului didactic, privind gruparea „polară" a metodelor în : *intuitive* versus *verbale*, pe de o parte, şi *expozitive* versus *active*, de cealaltă parte. Opţiunile pentru alte sistematizări pot fi îngăduite, dar cu raportările necesare la cele dintâi.
2. Numărul mare de metode solicită nişte diferenţieri, cu rostul de a simplifica demersul înţelegerii, adică :
   a) Considerăm necesar ca, în tabloul prezentat de fiecare autor, să se stabilească *relaţia existentă între diferitele metode*, după complexitatea lor. Astfel, am putea ajunge la categoriile : *metode simple* sau *primare* (cum sunt expunerea, conversaţia, demonstraţia, exerciţiul etc.) ; *metode complexe*, *compozite* sau *multifuncţionale* (cum sunt studiul de caz, jocurile, învăţarea pe simulator, instruirea programată), alcătuite prin combinarea celor primare ; *metode generice* versus *metode specie* sau *variante ale celor generice*, cum am putut vedea în cazul expunerii (metodă generică având speciile : povestire, explicaţie, prelegere etc.), al conversaţiei didactice (cu speciile : convesaţie euristică, conversaţie examinatoare, dezbatere).
   b) Să se facă distincţia între *metodele de învăţământ* propriu-zise, pe de o parte, şi între *formele învăţării* sau cunoaşterii, de cealaltă parte. În felul acesta, s-ar putea stabili cu mai multă claritate locul algoritmizării şi descoperirii în raport cu metodele didactice în general, loc care nu reiese încă destul de clar, după cum s-a văzut.
   c) Să fie stabilite însuşirile necesare unei modalităţi de învăţare, dacă vrem ca ea să capete *rangul de metodă de învăţământ*. Aici şi-ar face loc, de pildă, discuţia dacă modelarea este o metodă sau doar o variantă modernă a demonstraţiei ; dacă algoritmizarea este *metodă de învăţământ* sau doar *mod de punere în valoare a fiecăreia dintre metode*.
   d) Conchidem că metodele identificate aici prin determinantul „de dată mai recentă" au constituit un prim crochiu al modernizării metodologiei didactice. În secţiunea următoare a acestui capitol, sistemul lor va fi „îmbogăţit" printr-o mare diversitate de alte entităţi procedurale, caracterizate în primul rând prin orientarea lor activă şi euristică, fiind deci circumscrise învăţării prin descoperire. Unele dintre ele vor „reedita" rezolvarea de probleme, putând fi socotite variante sau complementare ale ei (vezi, de exemplu, brainstormingul, brainwritingul, Phillips 6-6, acvariul, mozaicul etc.).

V. Metode de ultimă generație (sau ale „ultimului val")

V.1. Opţiuni de fundamentare teoretică

Lumea didactică se confruntă cu încercarea de promovare a unei serii de metode mai puţin practicate sau a unora chiar necunoscute la noi până în prezent. Fundamentarea şi motivaţiile acestor metode se află într-o întreagă constelaţie de teorii, principii, doctrine,

orientări, opinii, mai vechi şi mai noi, a căror forţă de convingere este deja recunoscută. Între ele pot fi citate, mai întâi, teoriile şi avantajele învăţării prin descoperire, ale „învăţării prin efectuare", impusă cândva magistral de către John Dewey, prin al său „learning by doing", sau ale învăţării prin cooperare, prezentă şi ea în literatura didactică actuală. Toate susţin ideea creşterii eficienţei actului educaţional formal prin valorificarea corectă a virtuţilor proprii metodelor şi procedeelor active. Tot între fundamente, cel puţin ale unora dintre aceste metode, pot fi citate apoi fie doctrinele contemporane ale creativităţii, fie opiniile care promovează ideea că învăţarea trebuie să reprezinte o *bază pentru dezvoltarea gândirii critice*.

Astfel se explică diversitatea nuanţelor metodelor în discuţie. Astfel, unele vor să valorifice la niveluri înalte efectele activităţii individuale a elevului (de pildă, să sprijine elevul *şi* în dobândirea unor *strategii metacognitive*, concretizate în deprinderi de monitorizare a propriei învăţări – *cf.* Dalton şi Daiute, 1993, *apud* Siebert, 2001); altele, fiind preluate din sfera metodologiei de dezvoltare a creativităţii (individuale sau de grup), încearcă să fructifice potenţialul creativ al elevilor (vezi Munteanu, 1994; Stoica, 1983); altele se axează pe exigenţele *gândirii critice*, în interesul cultivării acesteia în fiinţa elevului (vezi Baloche, 1998; Steele, Meredith, Temple, 1998); altele vor să maximizeze efectele cooperării în plan intelectual şi social, efecte care s-ar sintetiza fie în capacitatea de a valorifica experienţa altuia, fie în optimizarea comportamentelor sociale, între care deprinderea şi capacitatea de a colabora; altele vor să implice, în acelaşi tot, mai multe dintre aceste deziderate (Johnson, Johnson, 1989; Slavin, 1999).

Mai trebuie menţionat faptul că modurile de prezentare de către diferitele surse teoretice nu sunt unitare, fiecare autor imprimând prezentării nota proprie, în funcţie de caracteristicile pe considerate principale. Spre exemplu, unii autori (*cf.* Pânişoară, 2004) cuprind sub umbrela metodelor „de interacţiune" mai multe grupe, fiecare grupă fiind denumită după atributul ei cel mai reprezentativ, adică: metode bazate pe *producerea de idei* (brainstormingul, rezolvarea creativă de probleme); metode de *dezbatere de grup* (Phillips 6-6; controversa creativă); metode bazate pe *observarea interacţiunilor în cadrul grupului* (metoda acvariului); metode *de optimizare a relaţionărilor în grup* (învăţarea cooperativă; metode de „spargere a gheţii", aici figurând, de exemplu, tehnica *buzz groups,* adică a grupurilor zumzăitoare). Alţii sau chiar acelaşi autor în altă conjunctură (*cf.* Negreţ-Dobridor şi Pânişoară, 2005) lansează alte grupări sau denumiri generice: metode de *învăţare prin cooperare* (metoda mozaicului; acţiunea observată *fishbowl* – în româneşte, metoda acvariului; Phillips 6-6); metode *bazate pe conflictul productiv* (controversa creativă; controversa academică sau decizională; focus-grup); metode de *dezvoltare a abilităţii de comunicare* (turul galeriei; jocul strategiilor de gândire sau „cele 6 pălării gânditoare"; jocurile de spargere a gheţii, între care *buzz groups*); metode *bazate pe rezolvare de probleme* (copacul cu erori; tehnica *fishboning*; metoda SINELG; diagrama Venn; cubul; brainstorming; brainwriting de tip 6-3-5), fără să fi fost amintite toate grupele şi variantele nominale. Se poate observa că demersul grupării metodelor enumerate este foarte complex şi implică totodată numeroase nuanţări, de la un autor la altul. Adăugăm că există autori care menţionează şi alte modalităţi de grupare (vezi, de pildă, Cerghit, 2006).

Este ceea ce ne face să conchidem că *ar fi greu să le încadrăm în anumite categorii strict circumscrise*, deci cu includerea tuturor nuanţelor care le aparţin. În consecinţă, ne

vom limita să precizăm doar că: toate sunt *active*; cele mai multe dintre ele sunt *interactive* şi totodată *cooperative*, încercând să producă toate efectele creionate mai sus. În ceea ce priveşte alte distincţii, îi lăsăm cititorului libertatea de a le face, după cum va deduce din prezentarea *selectivă* (contextul nu ne permite redarea lor în totalitate) pe care o încercăm. Esenţial pentru noi rămâne efortul de a le descrie inteligibil, de a încerca să construim repere esenţiale de practicare a lor şi de a aduce exemplificări în sprijinul aplicării corecte.

Şi încă o precizare pentru cititor: descrierea şi explicarea, cel puţin a unora dintre aceste metode, vor fi concepute prin raportare la etapele procesului de *dezvoltare a gândirii critice* (vezi caseta explicativă), ce reprezintă un reper, adesea *sine qua non*, al aplicării acestora.

Gândire critică. Cadrul ERR

Există şi se manifestă azi pe teren didactic un curent de opinie – din ce în ce mai vizibil în literatura pedagogică – dedicat *gândirii critice* sau *reflective*; uneori, autorii au alăturat cele două caracteristici, rezultând sintagma „gândire critic--reflectivă" (de exemplu, Albulescu, Albulescu, 2000, p. 147). Potrivit acestui curent, *a gândi critic* înseamnă a fi curios, a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a cerceta cauze şi implicaţii, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a adopta o poziţie pe baza unei întemeieri argumentate şi a analiza logic argumentele celorlalţi. Este un proces activ, ce îl face pe cel care învaţă să deţină controlul asupra informaţiei, reconfigurând-o, construind întrebări *în legătură cu* ea, acceptând-o sau respingând-o argumentat. Un gânditor critic îşi pune întrebări de tipul: „Ce cred eu despre asta?", „Cum se potriveşte această informaţie cu ceea ce ştiu eu?", „Ce anume pot face în alt fel, acum, când deţin această informaţie?", „Cum sunt afectate convingerile mele de aceste idei?" etc. Din perspectiva învăţării prin descoperire aplicată în studiul filosofiei, „a critica nu înseamnă a distruge, ci a înţelege" (Russ, 1999, p. 88).

În viziunea adepţilor *gândirii critice* sau *reflective*, abordarea noilor conţinuturi de învăţat se desfăşoară în trei timpi: *evocare*, *realizarea sensului* şi *reflecţie* (prescurtat, *cadrul ERR*). *Evocarea* asigură ideile-ancoră pentru noile achiziţii, prin răspuns la întrebările: Care este subiectul? (identificaţi-l); Ce ştiţi deja despre acest subiect? Ce aşteptaţi sau ce aţi vrea să aflaţi pe această temă? De ce este util să aflaţi aceste lucruri? *Realizarea sensului* reprezintă secvenţa fundamentală a lecţiei în care elevul se angajează efectiv în învăţare (achiziţionează cunoştinţe, realizează conexiuni şi aplicaţii, îşi pune întrebări asupra actelor sale). Actorul principal este elevul, profesorul având rolul de a-i facilita acest demers. A treia etapă, *reflecţia*, corespunde încheierii lecţiei din varianta clasică (sau *retenţiei şi transferului*, ca evenimente ale instruirii); elevii reconstruiesc şi accentuează legăturile între achiziţiile nou dobândite şi cele anterioare, răspund la întrebări sau realizează aplicaţii complexe.

V.2. Prezentare analitică

V.2.1. *Metoda brainstorming*

Este foarte frecvent invocată, considerându-se că are posibilităţi reale de a fi translată din sfera creativităţii exprese în procesul didactic. Ar fi putut fi cuprinsă în prima secţiune a acestui capitol (ea nefiind chiar nouă), dar frecvenţa împletirii ei cu celelalte entităţi metodologice din grupare de faţă justifică prezentarea sa în această a doua secţiune. Numele îi provine din cuvintele englezeşti *brain* (creier) şi *storming* (furtună), ceea ce, în spiritul limbii române, conduce la echivalentul *asalt de idei*. Dată fiind amânarea evaluării calităţii ideilor emise, este adesea identificată drept „metoda marelui Da" – *The Big Yes* (Osborn, *apud* Stoica, 1983). În activităţile dedicate dezvoltării creativităţii, brainstormingul are următoarele etape (Munteanu, 1994 ; Stoica, 1983). 1. *Într-un prim moment*, se prezintă grupului de exersare (alcătuit din 2 până la 12 membri) o problemă de rezolvat (să zicem : cum să fie diminuate efectele sărăciei într-o localitate dată). Odată cu aceasta, grupului i se fac cunoscute cele *două principii* – a) cantitatea este cea care determină calitatea soluţiilor ; b) evaluarea soluţiilor se va face „amânat", deci în altă etapă decât cea de emitere a lor de către membrii grupului – şi cele *4 reguli* – a) suspendarea criticii şi autocriticii pe toată durata propunerii soluţiilor ; b) imaginaţia să fie absolut liberă, chiar dacă ar ajunge la unele soluţii absurde ; c) debitul de idei să fie cât mai mare cu putinţă ; d) pentru formularea propriilor idei, ne putem servi chiar şi de ideile altora din grup), care să fie respectate strict în etapa emiterii soluţiilor. 2. *Etapa formulării soluţiilor.* Este cea în care, de-a lungul a 15 până la 45 de minute, grupul se concentrează să emită cât mai multe idei (de pildă, într-o oră, chiar şi 200 de idei). Dacă în acest timp ideaţia stagnează, animatorul grupului trebuie să o stimuleze, iar, dacă unii membri ai grupului se manifestă critic, să-i atenţioneze că încalcă regula. Toate ideile sunt înregistrate de către secretarul grupului, astfel ca toţi membrii să ia cunoştinţă de ele. 3. *Etapa de aşteptare* (amânare), în timpul căreia mai pot fi formulate şi transmise eventuale alte idei, este menită şi ordonării soluţiilor, pe lângă reflecţia juriului de experţi asupra lor. 4. *Etapa evaluării critice*, concepută după intervalul de amânare, este cea în care juriul decide asupra calităţii ideilor propuse. Pe de o parte, vor fi selecţionate ideile valabile sau aplicabile imediat, iar, în altă categorie, cele cu şanse de a fi acceptate în viitor ; o a treia categorie este a ideilor năstruşnice şi fără şanse de aplicabilitate. Procentul mulţumitor al ideilor valabile trebuie să fie aproximativ 15-20% din variantele formulate.

Se înţelege că aplicarea acestei metode în procesul didactic presupune, pe de o parte, avantaje, constând în activizarea elevilor şi cultivarea spiritului lor creativ, dar, pe de alta, un serios efort de adaptare a metodei la posibilităţile elevilor şi la circumstanţele specifice învăţării şcolare. Aşadar, nu mai pot fi incluse în demers toate componentele şi canoanele menţionate, ci doar schema generală a metodei şi „spiritul" ei.

Punerea în aplicare a brainstormingului se poate încerca în fiecare dintre cele trei etape ale promovării *gândirii critice*, la unele materii mai frecvent (de exemplu, materiile care presupun interpretare sau, în general, cele umaniste), la altele mai puţin (cele exacte, dată fiind rigoarea lor, care, de regulă, ne constrânge să mergem direct şi numai la un singur adevăr), fără însă ca aceasta să fie singura posibilitate (să luăm exemplul în care o problemă matematică presupune mai multe căi posibile de rezolvare, pe care elevii le-ar putea descoperi pe baza a ceea ce ştiu deja). Cum se va vedea în continuare,

brainstormingul poate figura şi ca procedeu, în cadrul altei metode, sau ca metodă asociată alteia (vezi chiar metoda următoare – SINELG).

Aplicaţie
Gândiţi-vă la posibile teme pentru organizarea unui brainstorming la specialitatea dumneavoastră.

Pentru a-i spori atractivitatea, dar şi în scopul de a-i învăţa pe elevi să-şi asume contribuţia la activitatea comună de *evocare* sau *realizare a sensului*, este practicată adesea varianta *brainstorming cu carduri*. În utilizarea sa se respectă aceleaşi principii de lucru, în plus apărând mijlocul utilizat (cardul) şi nuanţa pretinsă ca atare de procedeu. Astfel, atunci când emite o idee, elevul o scrie pe un cartonaş sau pe un *post-it* şi îl poziţionează pe o listă a ideilor. Cu o astfel de înregistrare a ideilor, devine mai facilă ordonarea acestora – transparent, imediat după sesiunea de emitere a lor –, putând fi rapid categorizate, cu participarea şi argumentele cât mai multor elevi. Ce rămâne drept caracteristică esenţială este faptul că brainstormingul le oferă elevilor oportunitatea de a se exprima liber, fără inhibiţii sau ezitări şi devine eficient ca tehnică de exersare a capacităţilor imaginativ-creative.

V.2.2. *Tehnica SINELG (sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii şi gândirii)*

Este o tehnică de personalizare a lecturii şi de dezvoltare a gândirii reflective (vezi Dumitru, 2000 ; Negreţ-Dobridor, Pânişoară, 2005). Poate fi folosită în oricare dintre timpii învăţării, pe schema modelului gândirii critice. Este totodată o modalitate de autocunoaştere pentru elev (la elevii mari – după principiul „cât reuşesc eu să înţeleg din acest text ?"). Se constituie în jurul unei lecturi, pe baza căreia elevul trebuie să facă un pas mai departe, în construirea propriului sistem cognitiv. Prezentăm în continuare modul în care se desfăşoară. Mai întâi, odată cu comunicarea către elevi a subiectului lecturii ce urmează a fi studiată, li se cere să „inventarieze", prin notare individuală pe fişe (eventual printr-un brainstorming), ce ştiu despre acel subiect. Urmează distribuirea către ei a textului (text xerografiat, pentru a nu expune deteriorării manualul sau culegerea care îl cuprinde), cerându-li-se să marcheze pe marginea fiecărui paragraf, prin simboluri, următoarele : dacă ceea ce ştiu deja se confirmă (simbol Ö) ; dacă acestea contrazic ceea ce credeau că ştiu (simbol –) ; dacă ele oferă idei noi, neaşteptate (simbol +) ; dacă, faţă de unele, au nelămuriri (simbol *?)*. Încheierea se face prin reluarea listei iniţiale şi, prin colaborare între elevi, se trag concluziile finale. Aşadar, metoda implică şi participare individuală, şi interactivitate. Se poate proceda diferenţiat, utilizând un număr de semne diferit, după vârsta şi experienţa de învăţare a elevilor.

Iată o posibilă introducere a SINELG-ului în lecţie :

- timp de 3-5 minute, elevii notează tot ceea ce ştiu sau cred că ştiu despre subiect (brainstorming individual). Este important să scrie tot ce le vine în minte în legătură cu subiectul ales ;

- elevii sunt invitaţi apoi să inventarieze şi să comunice clasei ceea ce ştiu sau cred că ştiu despre acel subiect (brainstorming colectiv, eventual se poate realiza completarea primei coloane dintr-un tabel de tipul „Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat"); ideile sunt notate pe tablă, coli sau folie de retroproiector;
- profesorul pune întrebări pentru a le direcţiona gândirea şi către lucruri la care nu s-au gândit şi, apoi, le oferă textul spre lectură;
- elevii citesc textul şi marchează pe margine, însemnând pasajele care confirmă ceea ce deja ştiau (Ö) sau contrazic ceea ce credeau că ştiu (–), pasajele care oferă idei noi, neaşteptate (+) şi pasajele în legătură cu care au întrebări (?);
- elevii realizează un tabel individual pentru a structura şi chiar categoriza informaţiile sau discută împreună cu colegii informaţiile proaspăt însuşite – prin variate tehnici propuse de profesor (de exemplu, completează coloanele libere ale tabelului „Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat").

$\sqrt{}$	+	–	?

Această etapă – a reflecţiei – poate fi parcursă mai întâi prin revizuirea celor cunoscute înainte de lectură pentru a vedea ce s-a confirmat sau s-a infirmat. Poate urma o discuţie de grup pentru a decide dacă e nevoie de informaţii suplimentare. Prin aceste activităţi, elevul este obligat să revadă textul şi să reflecteze asupra conţinutului. Etapa în discuţie va determina străduinţa elevilor în sensul de a-şi exprima prin propriile cuvinte ideile şi explicaţiile întâlnite, lucru necesar pentru construirea unor structuri cognitive durabile.

Posibilitatea de utilizare a metodei este evidentă, pentru diverse materii de învăţământ, la vârste mai mici sau mai mari, iar valenţele ei formative sunt multiple, vizând atât individul, cât şi grupul. Căci, odată însuşită de către elev, această procedură pe de o parte îl va activiza, iar pe de altă parte îi va permite să socializeze, îl va învăţa să-şi monitorizeze înţelegerea şi, nu în ultimul rând, îi va facilita trecerea spre învăţarea autodirijată, pe care se va clădi întregul proces al autoeducaţiei.

V.2.3. *Metoda Philips 6-6*

Este asemănătoare brainstormingului. Poate fi intitulată *brainstorming pe grupe mici*. Este o metodă axată mai ales pe *producere de idei* rezolutive pentru o problemă dată, ea presupunând elaborarea unui mare volum de soluţii. Numele îi provine de la cel care a consacrat-o, iar atributul *6-6* se leagă de modul de organizare a activităţii elevilor (de pildă, De Peretti şi colaboratorii săi, 2001, o denumesc şi mai clar metoda *Philips 6-6 pm*, adică *p* – participanţi, *m* – minute). Ca elemente specifice, se pot menţiona: grupul căruia i se adresează se împarte în subgrupuri de câte 6, fiecare subgrup fiind reprezentat în dezbaterea finală de un lider. Modul de structurare şi aplicare a metodei permite utilizarea ei şi cu grupuri mari, de până la 50 de membri. Modul de desfăşurare a unei reuniuni Philips 6-6 (în antrenamentul grupurilor creative propriu-zise) cuprinde etapele: 1) organizarea subgrupurilor, desemnarea liderilor, lansarea problemei de soluţionat, 4 minute; 2) producerea ideaţiei rezolutive, concomitent în toate subgrupurile, 6 minute;

3) colectarea rapoartelor de la fiecare lider de subgrup – două minute ; 4) elaborarea deciziilor (vezi Munteanu, 1994).

În ceea ce priveşte aplicarea în procesul didactic, unele surse recente menţionează că durata optimă a unei reuniuni de acest fel ar putea fi de două ore, una destinată producerii ideilor rezolutive, alta – dezbaterii în plen (vezi Pânişoară, 2001, p. 111). Acceptând această opinie şi respectând durata de 6 minute a fiecărei runde de producere a ideilor rezolutive *în subgrupe*, considerăm că ea poate fi cu uşurinţă transformată într-o modalitate eficientă de implicare a tuturor elevilor în dezbatere, mai ales în lecţiile de recapitulare şi de sistematizare.

Marele avantaj implicat în această metodă, pe lângă dinamizarea de principiu a participanţilor, constă în posibilitatea de colectare a unui volum apreciabil de opinii într-un timp scurt. Dacă ne referim în mod special la utilizarea ei în clasă, remarcăm şi alte avantaje concrete. De pildă, faptul că elevii participă la dezbatere – sprijinire reciprocă – şi îşi contruiesc *împreună* linii de argumentare determină dobândirea de către ei – chiar şi cei mai timizi sau cu un ritm mai lent al învăţării – a încrederii în propriile posibilităţi de înţelegere sau de elaborare a unei opinii, câştigarea respectului colegilor faţă de capacităţile manifestate în construirea unui răspuns comun etc. Sintetic, avantajele acestei metode se construiesc pe faptul că „asigură abordarea mai multor aspecte ale unei probleme într-un timp limitat, facilitează comunicarea şi exprimarea, confruntarea şi luarea deciziilor" (Albulescu, Albulescu, 2000, p. 168).

V.2.4. *Ciorchinele*

Este o *variantă de brainstorming organizată grafic*, astfel încât să faciliteze conştientizarea relaţiilor dintre elementele învăţate. Ea poate fi folosită atât în faza de *evocare*, cât şi în faza de *reflecţie*. Unul dintre rosturile ei este acela de a stimula gândirea înainte de a studia mai temeinic un anumit subiect. Mai poate fi folosită ca mijloc de a rezuma ceea ce s-a studiat, ca modalitate de a construi asociaţii noi sau de a reprezenta intuitiv noi sensuri. Este o modalitate de învăţare ce poate servi drept instrument eficient în dezvoltarea unor deprinderi, între care esenţială este cea de asociere a informaţiilor pe „idei ancoră". Este, însă, înainte de toate, o strategie de găsire a căii de acces la propriile cunoştinţe, opinii sau convingeri legate de o anumită temă. De asemenea, prin modul în care se desfăşoară, poate servi la informarea elevului despre anumite cunoştinţe sau conexiuni pe care acesta nu era conştient că le are în minte.

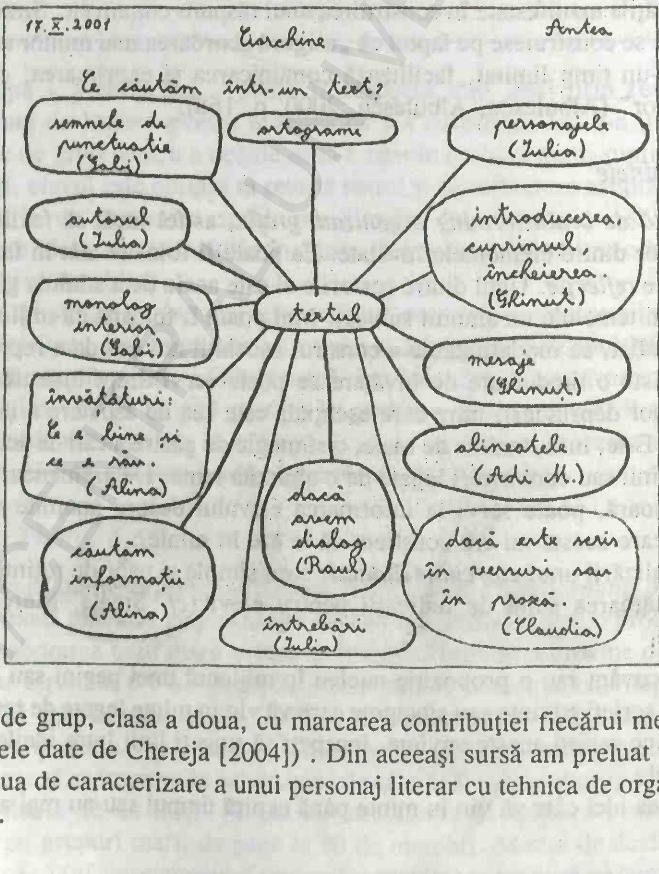
Etapele realizării unui *ciorchine didactic* sunt simple şi uşor de reţinut. Să exemplificăm cu următoarea suită de indicaţii pentru elevi (*cf.* Steele, Meredith, Temple, 1998) :

1. Scrieţi un cuvânt sau o propoziţie-nucleu în mijlocul unei pagini sau al unei table.
2. Începeţi să scrieţi cuvinte sau sintagme care vă vin în minte legate de tema respectivă.
3. Pe măsură ce scrieţi aceste cuvinte, începeţi să trageţi linii între ideile care se leagă în vreun fel.
4. Scrieţi atâtea idei câte vă vin în minte până expiră timpul sau nu mai aveţi nici o altă idee.

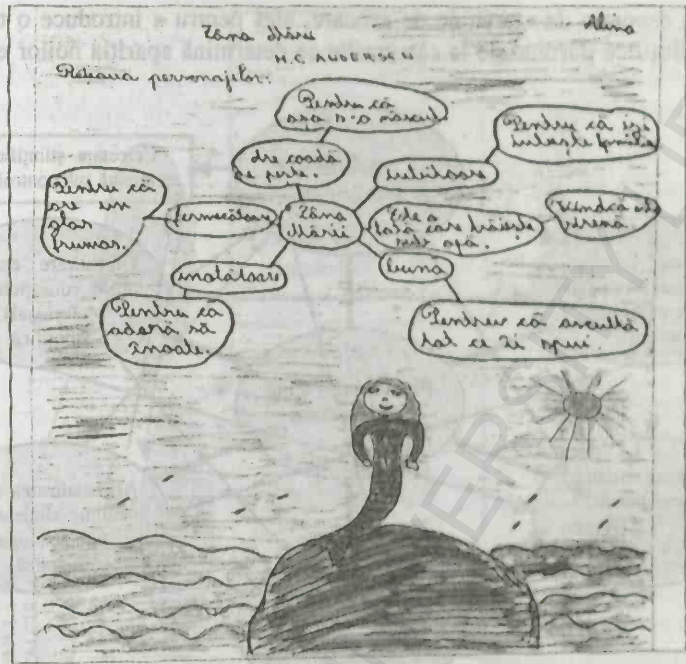
Autorii au considerat *ciorchinele* o tehnică *flexibilă*, putând fi realizat fie *individual*, fie în perechi, fie *ca activitate de grup*. Folosit în grup, el poate servi drept cadru pentru

ideile grupului, ceea ce îi oferă fiecărui participant ocazia de a afla asociaţiile şi relaţiile logice stabilite de ceilalţi. Să reţinem, însă, un amănunt semnificativ, pentru cazul când se aplică individual: conţinutul de învăţat trebuie să fie familiar sau cel puţin uşor accesibil elevilor/cursanţilor, dat fiind că, *în acest caz*, ei nu mai pot culege informaţii de la membrii grupului. Indiferent de aceste variante, este important apoi să reţinem cel puţin regulile: a) elevii nu trebuie să se oprească din scris în timpul care li se acordă, acest timp fiind valorificat la maxim; b) să amâne evaluarea asupra ideilor aşternute pe hârtie, în interesul cantităţii (cum am afirmat deja, ciorchinele reprezintă o specie de brainstorming, iar acesta are între imperativele sale pe cea a primatului cantităţii şi pe cea a evaluării amânate).

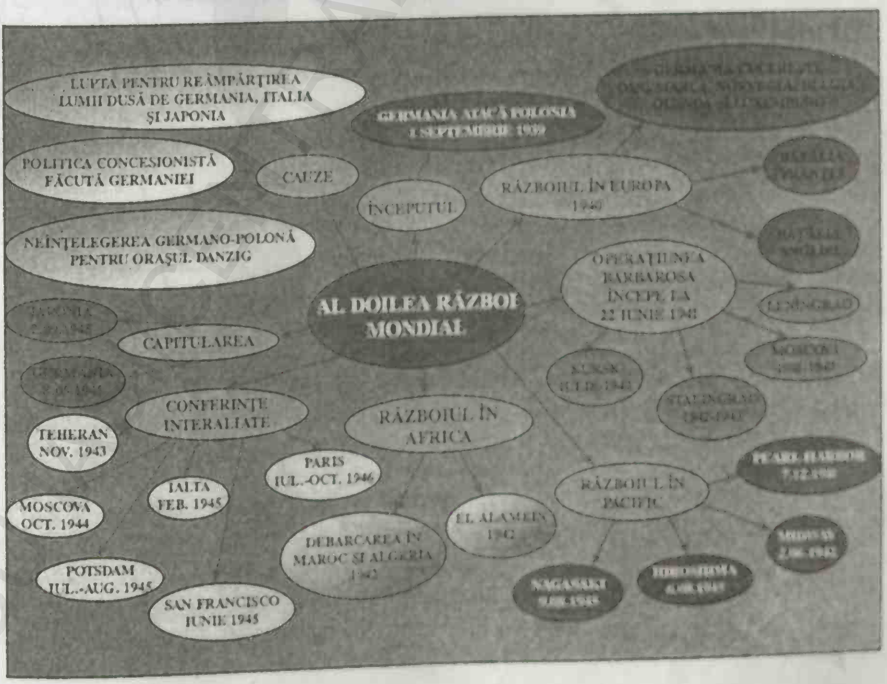
Am considerat că, pentru exemplificare, modelele de mai jos, în ciuda simplităţii lor, pot constitui o bază de înţelegere atât a „intimităţii" metodei, cât şi a împletirii ei cu altele, de felul *brainstormingului linear*, *reţelei personajelor* sau *cubului*, acesta din urmă putând fi cercetat în paginile următoare.



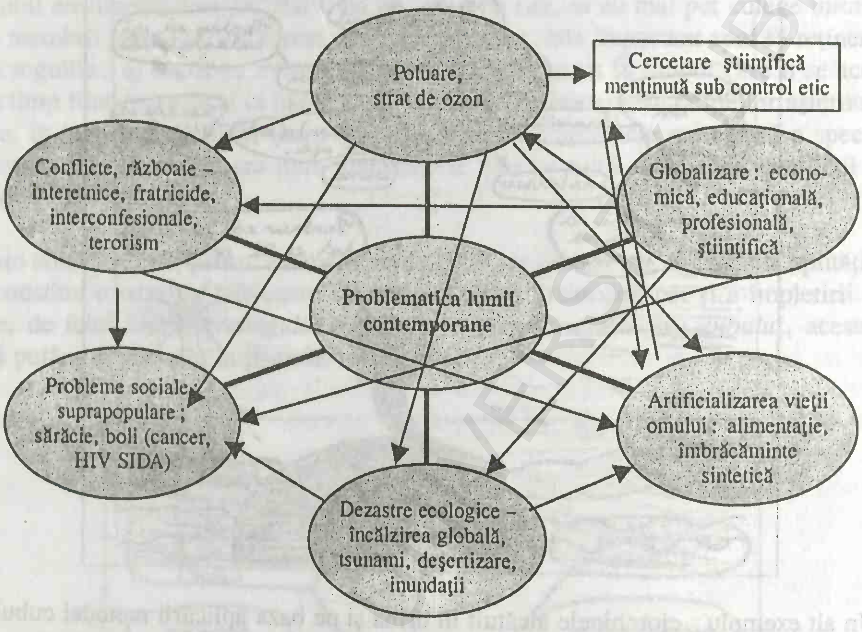
Ciorchine de grup, clasa a doua, cu marcarea contribuţiei fiecărui membru (preluat dintre exemplele date de Chereja [2004]) . Din aceeaşi sursă am preluat un exemplu ce combină reţeaua de caracterizare a unui personaj literar cu tehnica de organizare grafică a ciorchinelui.



Un alt exemplu : ciorchinele alcătuit în urma şi pe baza aplicării metodei cubului la o lecţie de istorie, clasa a VII-a. Rezultatul obţinut prin contribuţia fiecăreia dintre cele şase echipe este următorul :

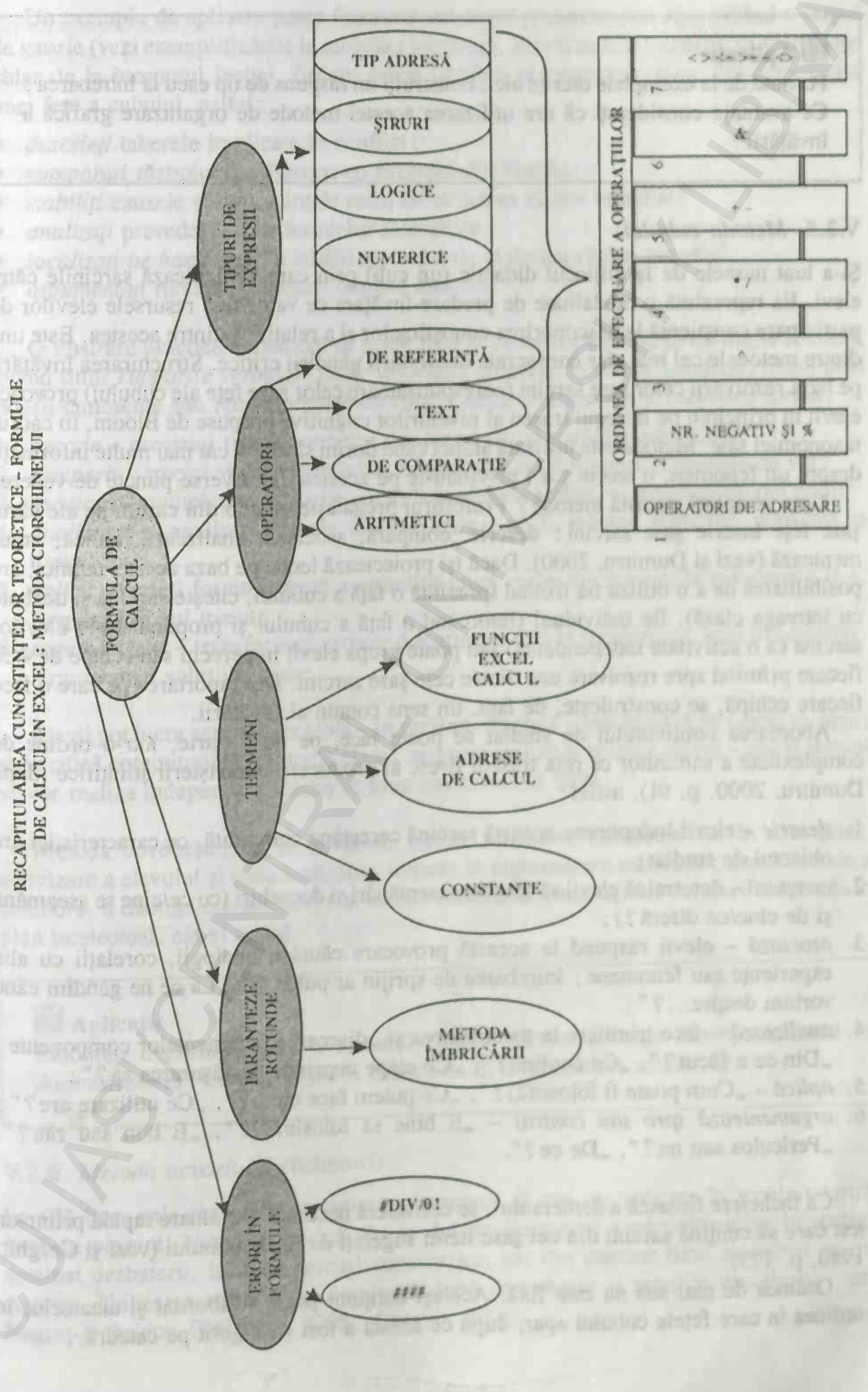


Iată şi un exemplu de ciorchine de evocare, ales pentru a introduce o temă despre cercetarea ştiinţifică pornind de la categoriile ce determină apariţia noilor educaţii



Pentru a exemplifica şi ciorchinele recapitulativ, vă propunem să reflectaţi asupra lecţiei de matematică pe tema *Fracţii ordinare* (vezi figura următoare).




RECAPITULAREA CUNOȘTINȚELOR TEORETICE – FORMULE DE CALCUL ÎN EXCEL: METODA CIORCHINELUI
FORMULA DE CALCUL
TIPURI DE EXPRESII
TIP ADRESĂ
ȘIRURI
LOGICE
NUMERICE
OPERATORI
DE REFERINȚĂ
TEXT
DE COMPARAȚIE
ARITMETICI
ORDINEA DE EFECTUARE A OPERAȚIILOR
1 OPERATORI DE ADRESARE
2 NR. NEGATIV ȘI %
3 ^
4 * /
5 + -
6 &
7 < > <= >= <>
TERMENI
FUNCȚII EXCEL CALCUL
ADRESE DE CALCUL
CONSTANTE
PARANTEZE ROTUNDE
METODA ÎMBRICĂRII
ERORI ÎN FORMULE
#DIV/0!
####

Aplicaţie
Pornind de la exemplele oferite aici, construiţi un răspuns de tip eseu la întrebarea: Ce avantaje consideraţi că are utilizarea acestei metode de organizare grafică a învăţării?

V.2.5. *Metoda cubului*

Şi-a luat numele de la mijlocul didactic (un cub) prin care vehiculează sarcinile către elevi. Ea reprezintă o modalitate de predare-învăţare ce valorifică resursele elevilor de participare conştientă la descoperirea cunoştinţelor şi a relaţiilor dintre acestea. Este una dintre metodele cel mai clar consacrate dezvoltării gândirii critice. Structurarea învăţării pe baza rezolvării celor şase sarcini (corespunzătoare celor şase feţe ale cubului) provoacă elevii în principiu pe întregul traseu al nivelurilor cognitive propuse de Bloom, în cadrul taxonomiei sale. Metoda este utilizată atunci când dorim să aflăm cât mai multe informaţii despre un fenomen, o teorie ş.a., privindu-le pe acestea din diverse puncte de vedere.

Cum se aplică această metodă? Profesorul pregăteşte un cub din carton pe ale cărui şase feţe înscrie şase sarcini: descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează (vezi şi Dumitru, 2000). Dacă îşi proiectează lecţia pe baza acestei tehnici, are posibilitatea de a o utiliza fie frontal (prezintă o faţă a cubului, citeşte sarcina şi dezbate cu întreaga clasă), fie individual (întorcând o faţă a cubului şi propunându-le elevilor sarcina ca o activitate independentă) sau poate grupa elevii în perechi sau echipe de 4-5, fiecare primind spre rezolvare una dintre cele şase sarcini. Din raportarea pe care o face fiecare echipă, se construieşte, de fapt, un sens comun al învăţării.

Abordarea conţinutului de studiat se poate face, pe de o parte, într-o ordine de complexitate a sarcinilor ce reia traseul firesc al producerii cunoaşterii ştiinţifice (după Dumitru, 2000, p. 91), astfel:

1. *descrie* – elevii îndeplinesc această sarcină cercetând cum arată, ce caracteristici are obiectul de studiat;
2. *compară* – determină elevii să sesizeze asemănări şi deosebiri (cu ce/cine se aseamănă şi de cine/ce diferă?);
3. *asociază* – elevii răspund la această provocare căutând analogii, corelaţii cu alte experienţe sau fenomene; întrebarea de sprijin ar putea fi: „La ce ne gândim când vorbim despre... ?";
4. *analizează* – face trimitere la menţionarea şi „disecarea" elementelor componente: „Din ce e făcut?", „Ce conţine?", „Ce etape cuprinde desfăşurarea sa?";
5. *aplică* – „Cum poate fi folosit(ă)?", „Ce putem face cu... ?", „Ce utilizare are?";
6. *argumentează (pro sau contra)* – „E bine să folosim... ?", „E bun sau rău?", „Periculos sau nu?", „De ce?".

Ca încheiere firească a demersului, se consideră necesară o evaluare rapidă printr-un test care să conţină sarcini din cei şase itemi sugeraţi de feţele cubului (vezi şi Cerghit, 1980, p. 173).

Ordinea de mai sus nu este fixă. Acelaşi conţinut poate fi abordat şi aleatoriu, în ordinea în care feţele cubului apar, după ce acesta a fost rostogolit pe catedră.

Un exemplu de aplicare poate fi considerat şi cel prezentat mai sus, vizând o lecţiei de istorie (vezi exemplificările la metoda ciorchine). Elevii au fost împărţiţi în şase grupe chiar de la începutul lecţiei, fiecare grupă urmând să examineze tema din perspectiva unei feţe a cubului, astfel:

- *descrieţi* taberele implicate în conflict;
- *comparaţi* războiul din Europa cu războiul din Pacific;
- *stabiliţi* cauzele şi consecinţele celui de-al doilea război mondial;
- *analizaţi* prevederile Conferinţelor Interaliate;
- *localizaţi pe hartă* marile bătălii ale celui de-al doilea război mondial;
- *argumentaţi* motivaţia lansării bombei atomice.

O ilustrare practică a metodei se poate face şi în cadrul unei lecţii de limbă română, având titlul *Timpurile verbului*. Ea ar valorifica didactic, în plan gramatical, textul unei poezii cunoscute sau recent predate elevilor. Lecţia ar putea lua următoarea formă:

1. *descrie* – precizaţi timpul verbelor din textul dat/al verbelor subliniate;
2. *compară* – treceţi verbele subliniate la celelalte două timpuri cunoscute de voi;
3. *asociază* – completaţi versurile cu verbele din paranteză, respectând timpul cerut;
4. *analizează* – analizaţi verbele din versurile 1 şi 3, arătând numărul, persoana şi timpul lor;
5. *aplică* – scrieţi forma corectă a ultimilor cinci verbe din poezie, la persoana a II-a, singular, timpul trecut;
6. *argumentează* – transformaţi verbele din prima strofă în substantive, apoi în adjective. Argumentaţi soluţiile găsite.

Elevii pot lucra sarcinile la tablă – în varianta frontală – sau rezolvă pe caiete şi, apoi, se verifică corectitudinea cu toată clasa; se poate utiliza şi tehnica mixtă – unele sarcini se vor realiza independent, altele în grup sau direct la tablă.

Metoda dovedeşte, ca şi celelalte, virtuţi formative focalizate tot în direcţiile: activizare a elevului şi conştientizare; iniţiere în argumentare raţională; capacitate de a colabora, a dialoga constructiv, a-şi asuma sarcini în grup, aşadar formare a lui atât în plan intelectual, cât şi social.

> **Aplicaţie**
> Elaboraţi o exemplificare a metodei cubului pentru o lecţie din specialitatea dumneavoastră. Cum ar putea fi construite în mod concret sarcinile?

V.2.6. *Metoda acvariului* (fishbowl)

Se află între cele mai puţin teoretizate sistematic şi mai rar aplicate în şcoala noastră până în prezent. Numele provine din modul de dispunere a participanţilor în spaţiul destinat dezbaterii, în două cercuri concentrice, cel din interior fiind asemănat cu un acvariu. Utilizarea metodei se derulează după cronologia şi regulile următoare (vezi Negreţ-Dobridor, Pânişoară, 2005; Cerghit, 2006).

1. Înainte de şedinţa propriu-zisă, participanţilor li se prezintă problematica de abordat (să presupunem că, într-o lecţie de biologie, se pune problema: „Ce avantaje şi dezavantaje prezintă consumarea apei simple faţă de cea carbogazoasă?"), fiecare schiţându-şi nişte răspunsuri de principiu, pe care urmează să le susţină.
2. Se constituie două grupuri de participanţi – cel din cercul interior şi cel din cercul exterior –, prin liberă alegere a locurilor pe scaunele dispuse în această formaţie. Sarcina celor din cercul interior este să dezbată primii problema cu voce tare, ceilalţi având rolul de observatori.
3. Li se comunică regulile de urmat pe timpul dezbaterii, concretizate în următoarele trei: susţinerea unei idei trebuie obligatoriu argumentată; acordul cu alt vorbitor se susţine tot cu argumente concrete şi suficiente; la fel, dezacordul.
4. Urmează dezbaterea de către grupul din interior, respectiv observarea şi înregistrarea opiniilor şi atitudinilor constatate de către cel din exterior; mai poate participa ca observator şi un cadru didactic, altul decât animatorul activităţii. Dezbaterea durează 8-10 minute.
5. Se inversează rolurile, grupul exterior preluând dezbaterea şi locul celui interior şi invers, pentru alte 8-10 minute. Din toată dezbaterea trebuie să rezulte pentru ambele grupuri achiziţii şi în plan informaţional, şi în repertoriul atitudinal.

Virtuţile formative ale metodei reies de la sine, acoperind un repertoriu larg şi diversificat. Căci conţinuturile informaţionale sesizabile în prim-plan sunt şi punct de pornire pentru însuşirea unor comportamente academice şi sociale, graţie interacţiunii fie a grupurilor, fie a indivizilor participanţi.

Ca exemplificare, putem sugera o dezbatere pe această structură metodologică organizată cu elevi din ultima clasă liceală asupra romanului românesc interbelic. Tema poate fi axată pe coordonatele: teme reprezentative, nume reprezentative, stiluri de construcţie a situaţiilor şi personajelor, niveluri de realizare ideatică şi artistică, caracter angajat sau pur divertisment.

V.2.7. *Discuţia panel*

În limba engleză, *panel* înseamnă grup de cunoscători care îşi expun opiniile în public. *Panelul* a fost iniţial un instrument de producere a ideilor, în cercurile de exerciţii creative, sau de dezbatere, în cercetarea sociologică sau în psihologia socială (vezi şi Munteanu, 1994, p. 274). Translatată în procesul didactic, ea reprezintă o metodă de învăţare prin descoperire, bazată pe implicarea activă a elevilor în predare. Utilizarea ei se produce după cum urmează: mai întâi, 4-5 elevi se vor pregăti în mod special, pentru a putea susţine în faţa colegilor conţinutul unei teme dintr-o lecţie dată. Profesorul le va oferi sugestii de pregătire şi lucrări de consultat, lor şi audienţei. Cei 4-5 se vor constitui într-un grup de „experţi" (cunoscătorii din definiţia panelului), care se va plasa spaţial în faţa clasei, iar fiecare pe rând va prezenta problematica din perspectiva sa. Axându-se pe familiarizarea cu un domeniu dat, metoda se poate complica printr-un joc de rol, adică cei 4-5 „experţi" vor simula pe durata dezbaterii nişte roluri, după cum ar cere conţinutul de dezbătut: (să zicem) un medic pediatru, un profesor, un părinte al unui elev dintr-o clasă vizată în discuţie, un profesor diriginte, un elev. Va urma cuvântul experţilor, fiecăruia acordându-i-se 5-7 minute pentru a-şi prezenta punctul de vedere

iniţial. În acest fel, auditoriul, reprezentat de ceilalţi elevi ai clasei, va cunoaşte în acelaşi timp cinci perspective de abordare a problemei. După ce fiecare expert îşi va fi susţinut pledoaria, se introduce o rundă de mesaje din partea publicului. În ce constă aceasta? În timpul expunerilor, elevii din auditoriu se comportă ca un public la o conferinţă, fără să întrerupă vorbitorul; însă fiecare are întrebări, probleme la care doreşte un răspuns, astfel că membrii auditoriului vor avea dreptul să adreseze întrebări, să-şi expună propria părere sau să exemplifice din propria experienţă –, dar nu oral, ci scriind toate acestea pe bileţele. Bileţele sunt adunate discret din sală de două persoane desemnate special (2 elevi). Aceştia vor şi „sorta" mesajele, grupându-le în: propuneri, aprecieri la adresa experţilor, completări la temă şi întrebări. Întrebările se grupează, la rândul lor, pentru fiecare expert în parte. După primele intervenţii ale experţilor se introduce prima rundă de mesaje şi întrebări. Apoi, experţii, ajutaţi de profesor, vor răspunde oferind eventual noilor direcţii de discuţie. După 45 de minute, profesorul va concluziona, precizând elementele ce trebuie reţinute de pe tot parcursul activităţii. În funcţie de situaţie, în final se pot exprima păreri de către fiecare elev în parte.

Discuţia panel este o metodă eficientă pentru exersarea de către elevi a elementelor de comunicare ştiinţifică (discurs ştiinţific) şi, lucru deloc de neglijat, aceştia vor practica şi elementele ascultării active.

> **Aplicaţie**
> Puneţi în practică la clasa a IX-a o dezbatere cu adolescenţii despre fumat.

Strategia didactică proiectată determină următoarea derulare a lecţiei:

a) *Cum te simţi astăzi?* – 5 minute. Elevii îşi definesc starea, identificând imaginea (de pe o planşă afişată, ce conţine 12 portrete) care îi reprezintă cel mai bine.
b) *Problemele lumii contemporane* – 10 minute. Brainstorming colectiv: care sunt problemele ce afectează întreaga omenire la ora actuală? (se listează pe tablă sub forma unui ciorchine, arătând relaţionarea dintre probleme).
c) *Noi poluăm atmosfera? Noi, ca individualităţi?* (posibile răspunsuri: maşina personală, fumatul...) – 2 minute.
d) *De ce devine cineva fumător?* Găsiţi motivele pentru care un adolescent poate apela la acest viciu! – 13 minute, prin tehnica Phillips 6-6 – cu susţinerea de către purtătorul de cuvânt a sumei de motive găsite de grupul său.
e) *Reţeaua de discuţie şi dezbatere* – 20 de minute. Se realizează gruparea elevilor în perechi. Perechile de elevi scriu o listă de argumente pentru răspunsuri afirmative şi pentru răspunsuri negative la tema (5 minute): *Este bine să se promulge o lege pentru a interzice fumatul în România?* Perechile se grupează cu alte perechi, iar, în grupe de câte patru, vor dezbate listele de argumente pentru a ajunge la un răspuns definitiv *pro* sau *contra* (5 minute).
f) Ca rezultat al reţelei de dezbateri, se realizează divizarea clasei în două părţi poziţionate una la un capăt al clasei, cealaltă – la celălalt capăt, elevii susţinându-şi răspunsul ales (din cele două posibile) cu argumentele listate mai devreme. Elevii indecişi îşi vor schimba efectiv poziţia atunci când îşi modifică şi opinia în legătură cu problema pusă (*o linie valorică* – 10 minute).

Aprecierile se pot face în legătură cu activitatea de grup, dar şi individual.
Ca temă de casă, elevii pot primi :

- realizarea unui ciorchine dublu pentru a compara un fumător cu un nefumător sau
- un eseu cu titlul : *Eu, fumător (pasiv)*, sau
- un ciorchine simplu pentru un personaj ireal – *Adolescentul fumător*.

> **Teme de reflecţie**
> Identificaţi tehnicile prin care elevii sunt invitaţi să dezbată problema supusă atenţiei lor, să găsească argumente, să-şi susţină punctele de vedere pe tot parcursul lecţiei.
> Care credeţi că sunt finalităţile urmărite prin temele de acasă ?
> Dintre temele enumerate, pe care aţi dori să o primiţi ? Motivaţi alegerea.

V.2.8. *Metoda mozaic* (jigsaw)

Are ca note caracteristice, pe de o parte : a) preocuparea diferită a membrilor din acelaşi grup cooperativ şi, pe de altă parte : b) o anumită dinamică a grupurilor formate ad-hoc. În fiecare grup, fiecare membru are rangul de „expert" într-un anumit aspect al subiectului de studiat. Astfel se ajunge la acoperirea completă de către elevi a sarcinilor de predare a subiectului întreg (*cf.* Johnson, Johnson, Holubec, 1994 ; Slavin, 1999 ; vezi şi Cerghit, 2006).

O schemă de principiu a folosirii metodei *mozaic* (în realitate, sunt utilizabile mai multe variante), ar putea fi următoarea.

Pasul 1 : după ce împarte textul de studiat în părţi cu o anumită semnificaţie logică şi „pune în temă" elevii, relativ la conţinutul de studiat, profesorul formează grupurile cooperative iniţiale (numite grupuri „originare" sau grupuri-„casă"). Mărimea fiecărui grup este egală cu numărul părţilor în care a fost fragmentat materialul de învăţat. Le distribuie materialul de lucru, adică textul de studiat. Fiecare fragment al textului poartă un număr de ordine ; elevii din grup, la fel. Fiecărui elev îi va reveni sarcina să studieze fragmentul cu acelaşi număr cu el (elevul 1, fragmentul 1 ; elevul 2, fragmentul 2... etc.), deci să devină „expert" în conţinutul acelui fragment.

Pasul 2 : se face lectura individuală, fiecare elev străduindu-se să reţină fragmentul care îi revine în sarcină.

Pasul 3 : se reunesc experţii care poartă acelaşi număr (1 cu 1, 2 cu 2 etc.), pentru consultare reciprocă şi aprofundare, în vederea predării care va urma ; citesc materialul împreună, gândesc modalităţi eficiente de predare a materialului şi modalităţi de a verifica înţelegerea materialului de către colegii din grupul cooperativ.

Pasul 4 : elevii se întorc în grupurile originare (iniţiale sau grupurile „casă") pentru a preda şi a verifica. Fiecare îşi va prezenta *partea sa* (1, 2 etc.) în faţa celorlalţi membri. Obiectivul echipei este ca toţi membrii să înveţe tot materialul prezentat.

Pasul 5 : evaluarea procesului de învăţare. Etapa evidenţiază, pe de o parte, posibilitatea individuală de redare a conţinuturilor de către membrii echipei, pe de altă parte, responsabilitatea grupurilor faţă de însuşirea întregului material de către toţi membrii. Elevilor li se poate cere să demonstreze în mai multe feluri că au învăţat (de exemplu,

printr-un test, prin răspunsuri orale la întrebări, printr-o prezentare a materialului predat de colegi).

Este foarte important ca profesorul să monitorizeze predarea, pentru a fi sigur că informaţia se transmite corect şi că poate servi ca punct de plecare pentru întrebări, dezbateri sau o nouă activitate de învăţare. Dacă grupurile de experţi se împotmolesc, profesorul poate să le ajute, pentru a se asigura că acestea înţeleg corect şi pot transmite mai departe informaţiile.

Spre exemplificare, propunem următoarea secvenţă de *realizare a sensului* dintr-o lecţie de fizică, clasa a VII-a (prin bunăvoinţa unui profesor din reţeaua şcolară gimnazială) :

- Elevii sunt grupaţi câte cinci la o masă, formând grupele-„casă" (grupuri cooperative). Vor extrage câte un bilet pe care sunt scrise cifre de la 1 la 3.
- După anunţarea obiectivelor (identificarea şi clasificarea scripeţilor în viaţa cotidiană ; enunţarea legii pârghiilor şi aplicarea ei în cazul scripeţilor), elevii cu aceeaşi cifră – 1, 2 sau 3 – vor studia acelaşi tip de scripete (fix, mobil, compus) ; apoi, vor aplica legea pârghiilor folosind cunoştinţele de matematică.
- Elevii care au luat biletele cu cifra 1 vor alcătui prima grupă de experţi pentru scripetele *fix*. Au la dispoziţie materialele necesare şi fişa de lucru numărul 1. Aplică legea pârghiilor şi află forţa activă la scripetele fix. Efectuează calculul matematic şi stabilesc avantajele şi dezavantajele acestuia.
- Elevii care au luat biletele cu cifra 2 vor alcătui a doua grupă de experţi pentru scripetele *mobil*. Au la dispoziţie materialele necesare şi fişa numărul 2 de lucru. Aplică legea pârghiilor şi află forţa activă la scripetele mobil. Efectuează calculul matematic şi stabilesc avantajele şi dezavantajele acestuia.
- Elevii care au luat biletele cu cifra 3 vor alcătui a treia grupă de experţi pentru scripetele *compus*. Au la dispoziţie materialele necesare şi fişa numărul 3 de lucru. Aplică legea pârghiilor şi află forţa activă la scripetele compus. Efectuează calculul matematic şi stabilesc avantajele şi dezavantajele acestuia.
- După ce elevii aflaţi în grupele de experţi îşi însuşesc cunoştinţele necesare fiecărei grupe, se vor întoarce în grupele cooperative. Fiecare elev din fiecare grupă le va preda colegilor cunoştinţele în care a devenit expert.

Utilizarea la clasă a acestei metode poartă întreaga gamă de avantaje ale *învăţării prin cooperare* (răspunderea individuală faţă de învăţare, exersarea unor roluri, comunicarea directă între elevi, formarea capacităţii de a formula şi a adresa întrebări, respectul faţă de capacităţile intelectuale ale celorlalţi etc.). Trebuie precizat şi faptul că, în urma exersării rolurilor distribuite într-un grup, elevii devin tot mai eficienţi în această activitate de interînvăţare, astfel că elementul *timp* (considerat adesea de către profesori un dezavantaj, deoarece folosirea unui mozaic poate însemna acoperirea integrală a celor 45 de minute destinate lecţiei) devine tot mai bine valorificat.

Aplicaţie

Ştiind că metoda mozaic îi pretinde profesorului să pregătească un text adecvat învăţării prin cooperare, încercaţi să identificaţi în programele analitice pe care le folosiţi două teme ce pot fi valorificate în această direcţie.

V.2.9. *Tehnica investigativă cei* 5W şi H

Pe terenul metodologiei de dezvoltare a gândirii critic-reflective a fost concepută o tehnică înrudită cu metoda cubului, utilă pentru formarea dorinţei şi deprinderii elevilor de a cerceta un subiect sub multiple perspective. Astfel, tehnica intitulată *5 W şi H* – după abrevierea interogaţiilor englezeşti „Why? What? When? Where? Who? How?" – este adesea folosită şi în realizarea analizelor iniţiale din cadrul unor proiecte educaţionale, dar apare invocată şi ca metodă didactică (vezi, de pildă, *The Smart Study Guide*, redactat în 2007 de Louise Tamblin şi Pat Ward pentru uzul profesorilor universitari, ideea aparţinându-i lui R.M. Smith, care, în 1984, o lansa ca tehnică de cercetare propusă şi elevilor). Etapele de parcurs pentru aplicarea în spaţiul educaţional formal devin simplu de înţeles dacă privim cele şase interogaţii la care face referire metoda: De ce? Ce? Când? Unde? Cine? Cum?. Această metodă poate fi folosită atât pentru sarcini frontale, cât şi pentru activităţi independente sau rezolvabile în grupuri mici de elevi.

Metoda celor şase întrebări poate acoperi ca durată aproape toată secvenţa de predare-învăţare a noilor informaţii, dacă pe aceasta din urmă o vom concepe în spiritul învăţării prin descoperire. Grija profesorului este îndreptată, în mod esenţial, spre accesibilizarea unor surse de informare pentru elevi, astfel încât aceştia să poată găsi răspunsurile cele mai bune/precise, căutând în spaţiul accesibil lor în timpul lecţiei (biblioteca clasei, internet, enciclopedii sau monografii aduse în clasă, machete sau experimente în laboratoare...). Variantele sub care se poate aplica această metodă sunt numeroase: grupurile de elevi se pot ocupa distinct fiecare de căutarea răspunsului la una dintre interogaţii; două sau trei grupe a trei elevi pot primi drept sarcină de lucru aceleaşi trei interogaţii – aceste grupe constituindu-se într-o echipă responsabilă cu această parte a învăţării (pot realiza postere cu răspunsurile comune la cele trei întrebări primite iniţial sau pot dezbate în faţa celorlalte grupe de elevi, cele trei sarcini), iar celelalte trei grupe de elevi ar răspunde celorlalte trei interogaţii; se poate selecta un set de interogaţii la care să caute răspuns individual elevii, iar altele pentru care se organizează o dezbatere frontală...

Aplicaţie

Alegeţi şi realizaţi în scris una dintre sarcinile de mai jos:

a) Imaginaţi-vă posibilele răspunsuri ale unor elevi de clasa a VII-a, la tema *Al doilea război mondial*, la aceste şase interogaţii ale tehnicii *5W şi H*.

b) Imaginaţi-vă posibilele răspunsuri ale unor elevi de clasa a III-a, la tema *Drepturile copiilor*, la aceste interogaţii.

Temă de reflecţie şi evaluare

Vă propunem să găsiţi aplicaţii ale tehnicii *5W şi H* la cel puţin două teme pe care le predaţi în acest an elevilor dumneavoastră.

*
* *

Prezentarea noilor metode poate continua. Cum contextul nu o permite, ne oprim aici, limitându-ne doar la nominalizarea altora care ar putea trezi curiozitatea cititorului, cum ar fi : *cvintetul*, *diagrama Venn*, *interviul în trei trepte*, *eseul de cinci minute*, *jurnalul cu dublă intrare*, *metoda cadranelor*, *prelegerea intensificată*, *reţeaua de discuţii*, *tehnica SVA (Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat)*, *GLC (Gândiţi/Lucraţi în perechi/ Comunicaţi)*, *masa rotundă*, *interviul în trei trepte*, *controversa academică* ş.a. Toate acestea, precum şi cele prezentate relativ detaliat, beneficiază de aceleaşi atribute dominante : caracterul lor interactiv (concretizat fie şi prin contrazicere pe tema în dezbatere, dar cu predominarea spiritului cooperativ) ; coloratura lor frecvent ludică ; orientarea adesea creativă, atribute care le fac, pentru elevi, mai agreabile, mai productive, mai formative.

Nu putem ocoli, însă, întrebarea pe care şi-ar pune-o în mod firesc orice dascăl român în faţa acestei avalanşe de noutăţi metodologice, adică : pot fi ele implementate destul de lejer în câmpul nostru didactic ? Răspunsul ar fi în principiu pozitiv, dar notele caracteristice ale şcolii noastre văzute strict *la zi* pretind nişte nuanţări, fără de care riscăm să rămânem la nivelul teoriei. Nuanţările respective ar face trimitere mai ales la cantitatea şi dificultatea conţinuturilor pe care şcoala noastră încă le practică, pe tot parcursul procesului de instruire. Drept urmare, concluzia pe care o propunem este aceea a precauţiei la întâlnirea cu metodele şi tehnicile noi de predare-învăţare. A utiliza în mod eficient metodologia didactică presupune a o adecva situaţiilor concrete de lucru. Strategia proiectată pentru fiecare activitate de predare-învăţare poate combina fericit metode şi tehnici tradiţionale cu elemente procedurale de dată mai recentă, importantă rămânând finalitatea sub care ne dezvoltăm situaţiile instructive.

Bibliografie

Albulescu, I. ; Albulescu, Mirela, 2000, *Predarea şi învăţarea disciplinelor socioumane*, Editura Polirom, Iaşi.

Ausubel, D. ; Robinson, Fl., 1981, *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, EDP, Bucureşti.

Baloche, L., 1998, *The cooperative classroom*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.

Bârsănescu, Şt., 1939, *Tehnologia didactică. Cursuri universitare*, Albina Românească, Iaşi.

Bârsănescu, Şt., 1946, *Didactica*, Pygmalion, Iaşi.

Bernat, Simona, 2003, *Tehnica învăţării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Căliman, T., 1975, *Învăţământ, inteligenţă, problematizare*, EDP, Bucureşti.

Căşeriu, C., „Utilizarea algoritmilor în predarea biologiei", *Revista de pedagogie*, 4/1975.

Cerghit, I., [1976] [1980] 2006, *Metode de învăţământ*, Editura Polirom, Iaşi.

Chereja, Fl., 2004, *Dezvoltarea gândirii critice în învăţământul primar*, Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti.

Colecţia revistei *Şcoala reflexivă*, a Asociaţiei „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice, România".

Crijman, M.A., 2001, „Metode RWCT aplicate orelor de matematică în învăţământul preuniversitar", *Dialoguri didactice*, nr. 2, pp. 29-34.

Cucoş, C., [1996] 2002, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
De Peretti, A. ; Legrand, J.A. ; Boniface J., 2001, *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iaşi.
Dialoguri didactice, 2001, aplicaţii ale metodelor RWCT în lecţii de fizică, matematică, limba şi literatura română.
***, 1979, *Dicţionar de pedagogie*, EDP, Bucureşti.
Drăgulef, M., 1974, *Procedee de activizare a elevilor*, EDP, Bucureşti.
Dumitru, I.Al., 2000, *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara.
Gagné, R.M., 1975, *Condiţiile învăţării*, EDP, Bucureşti.
Găvenea, Al., 1975, *Cunoaşterea prin descoperire în învăţământ*, EDP, Bucureşti.
Ionescu, M., 1979, „Metodologia activităţii didactice", *Pedagogie* (în colaborare cu Dancsuly, A. ; Radu, I. ; Salade, D.), EDP, Bucureşti.
Iordache, M., 1971, „Modelarea prin similitudine", *Revista învăţământului liceal şi tehnic profesional*, nr. 7-8.
Istrate, A., 1986, „Învăţarea prin descoperire", în G. Văideanu (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Johnson, D.W. ; Johnson, R.T. ; Smith, K.A., 1991, *Cooperative learning : Increasing college faculty instructional productivity*, ERIC, Washington, DC.
Johnson, R.T. ; Johnson, D.W., 1991, *Learning Together and Alone : Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Allyn and Bacon, Boston.
Johnson, R.T. ; Johnson D.W., 1994, „An overview of cooperative learning", în J. Thousand, A. Villa, A. Nevin (ed.), *Creativity and Collaborative Learning*, Brookes Press, Baltimore.
Johnson, R.T. ; Johnson, D.W. ; Holubec, E.J., 1994, *Cooperative learning in the classroom*, Interaction Book Company, Edna-Alexandria, ASCD, MN.
Klooster, D., 2001, „What is Critical Thinking", *Thinking Classroom*, 4, Vilnius.
Kovacs, Maria (coord.), 2007, *Proiecte didactice pentru promovarea gândirii critice*, Editura Studium, Cluj-Napoca.
Leroy, G., 1974, *Dialogul în educaţie*, EDP, Bucureşti.
MEC-CNPP, 2001, „Învăţarea activă", *Ghid pentru formatori şi cadre didactice*, seria Calitate în formare, Bucureşti.
Moise, C., 1996, *Concepte didactice fundamentale*, Ankarom, Iaşi.
Moise, C. ; Cozma, T., 1996, *Reconstrucţie pedagogică*, Ankarom, Iaşi.
Mucchielli, R., 1982, *Metode active în educaţia adulţilor*, EDP, Bucureşti.
Munteanu, Anca, 1994, *Incursiune în creatologie*, Editura fundaţiei Augusta, Timişoara.
Negreţ-Dobridor, I. ; Pânişoară, I.-O., 2005, *Ştiinţa învăţării*, Editura Polirom, Iaşi.
Nicola, I., [1980] [1992] 1994, *Pedagogie*, EDP, Bucureşti.
Nicu, Adriana, 2007, *Strategii de formare a gândirii critice*, EDP, Bucureşti.
Nolte, D.L. ; Harris R., 2006, *Copiii învaţă ceea ce trăiesc*, ed. a II-a, Editura Humanitas, Bucureşti.
Okon, W., 1978, *Învăţământul problematizat în şcoala contemporană*, EDP, Bucureşti.
Oprea,Crenguţa, 2006, *Strategii didactice interactive*, EDP RA, Bucureşti.
Păcurari, O. ; Târcă, A. ; Sarivan, L. (coord.), 2003, *Strategii didactice inovative*. Suport de curs Phare şi Centrul Educaţia 2000+, Editura Sigma, Bucureşti.
Palmade, G., 1975, *Metodele pedagogice*, EDP, Bucureşti.
Pânişoară, I.-O., 2001, „Metode moderne de interacţiune educaţională", în I. Cerghit *et al.*, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi.
Pânişoară, Ion-Ovidiu, 2004, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iaşi.
Popescu, P. ; Roman, I. (coord.), 1989, *Utilizarea metodelor activ-participative în învăţământ*, litogr., Institutul de Ştiinţe socioumane al Academiei Române, Filiala Iaşi.
Roman, I. *et al.*, 1970, *Curs de pedagogie*, vol. II, Institutul Pedagogic, Suceava.
Russ, Jacqueline, 1999, *Metodele în filosofie*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti.
Scheau, I. (coord.), 2004, *Gândirea critică. Metode active de predare-învăţare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Skinner, B.F., 1971, *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, EDP, Bucureşti.
Slavin, R., 1999, *Cooperative learning*, Allyn & Bacon Ltd., New York.
Slavin, R. ; Madden, N. ; Stevens, R. ; Hannigan, M., 1990, „Cooperative learning : Models for 3 R's", *Educational leadership*, 47(4), 22-28.
Smith, R.M., 1984, *Learning how to learn*, Open University, Milton Keynes.
Stanciu, I.Gh., 1961, „Metode de învăţământ", în Şt. Stoian (coord.), *Curs de pedagogie generală*, EDP, Bucureşti.
Steele, J.L. ; Meredith, S.K. ; Temple, Ch., 1998, *Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. 1-2, Fundaţia pentru o Societate Deschisă, Centrul Educaţia 2000+, Bucureşti.
Stoica, Ana, 1983, *Creativitatea elevilor. Posibilităţi de cunoaştere şi educare*, EDP, Bucureşti.
Tamblin, L. ; Pat, Ward, 2007, *The Smart Study Guide. Psychological Techniques for Student Success*, Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
Ţârcovnicu, V., 1975, *Pedagogie generală*, Facla, Timişoara.
Todoran, D., 1964, „Metodele de învăţământ", în A. Manolache, A. Dancsuly, A. Chircev (coord.), *Pedagogie*, EDP, Bucureşti.
Văideanu, G., 1986, *Pedagogie – ghid pentru profesori*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Skinner, B.F., 1971, *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, EDP, Bucureşti.
Slavin, R., 1995, *Cooperative learning*, Allyn & Bacon Ltd., New York.
Slavin, R.; Madden, N.; Stevens, R.; Hannigan, M., 1988, „Cooperative learning: Models for 3 R's", *Educational leadership*, 47(4), 22-28.
Smith, R.M., 1984, *Learning how to learn*, Open University, Milton Keynes.
Stanciu, I.Gh., 1961, „Metode de învăţământ", în Şt. Stoian (coord.), *Curs de pedagogie generală*, EDP, Bucureşti.
Steele, J.L.; Meredith, S.K.; Temple, Ch., 1998, *Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. 1-2, Fundaţia pentru o Societate Deschisă, Centrul Educaţia 2000+, Bucureşti.
Stoica, Ana, 1983, *Creativitatea elevilor. Posibilităţi de cunoaştere şi educare*, EDP, Bucureşti.
Tamblin, L.; Ward, P., 2006, *The Smart Study Guide: Psychological Techniques for Student Success*, Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
Ţârcovnicu, V., 1975, *Pedagogie generală*, Facla, Timişoara.
Todoran, D., 1964, „Metodele de învăţământ", în A. Manolache, ş. Dumitriu, V. Ţârcovnicu (coord.), *Pedagogie*, EDP, Bucureşti.
Văideanu, G., 1986, *Pedagogie – ghid pentru profesori*, Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi.

Comunicarea didactică

Prof.univ.dr. Luminiţa Iacob

Scopurile unităţii de curs :

- însuşirea principalelor repere teoretice pe care le implică abordarea problematicii comunicării didactice ;
- conştientizarea specificului comunicării didactice şi a impactului acesteia asupra randamentului actului didactic ;
- orientarea cadrelor didactice în reevaluarea propriei activităţi didactice din perspectivă comunicaţională.

Obiective operaţionale :

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- opereze cu conceptele specifice temei : comunicare educaţională, comunicare didactică, comunicare verbală, comunicare paraverbală, feedback, supracodificare etc. ;
- exemplifice diferitele forme comunicaţionale şi ale feedbackului ;
- analizeze o situaţie didactică în termenii teoriei comunicării ;
- identifice şi încadreze gestualitatea umană în categorii funcţionale ;
- evalueze avantajele şi dezavantajele diferitelor aspecte ale feedbackului comunicării didactice ;
- utilizeze în clasă minisituaţii experimentale pentru a aprecia efectele unor formule comunicaţionale diferite.

Introducere

Comunicarea educaţională sau pedagogică este cea care mijloceşte realizarea fenomenului educaţional în ansamblul său, indiferent de conţinuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicaţi. Faţă de aceasta, *comunicarea didactică* apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică, asistată. Din perspectiva educaţiei formale, comunicarea didactică constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoştinţelor, în cadrul instituţionalizat al şcolii şi între parteneri cu status-roluri determinate : profesori-elevi/studenţi etc. Atât comunicarea educaţională, cât şi cea didactică pot fi considerate forme specializate ale fenomenului extrem de complex şi dinamic al comunicării umane.

În accepţiunea sa cea mai profundă, comunicarea poate fi definită ca *relaţia bazată pe co-împărtăşirea unei semnificaţii*[1]. Dacă informaţia este premisa absolut necesară unui act de comunicare, ea nu este însă şi suficientă. Absenţa înţelegerii informaţiei şi a cadrului relaţional, care ghidează şi fixează sensul şi semnificaţia, anulează ideea de comunicare. O propoziţie într-o limbă necunoscută există ca informaţie, dar, fără cunoaşterii limbii, deci a înţelegerii, ea nu ne va comunica nimic. În acelaşi mod, un gest atipic culturii noastre va atrage atenţia, dar nu asigură şi înţelegerea mesajului pe care îl poartă.

În esenţă, *a comunica* înseamnă „a fi împreună cu", „a împărtăşi şi a te împărtăşi", „a realiza o comuniune de gând, simţire, acţiune". Perspectiva amintită este astăzi una dintre cele mai rodnice direcţii teoretice contemporane de analiză a comunicării (Ghiglione, 1986 ; Abric, 2002).

> **Temă de reflecţie**
> În istoria evoluţiei cuvântului *comunicare* se regăseşte forma *cuminecare*, desemnând practica religioasă cunoscută. Ce vă sugerează acest fapt ?

Accepţiunea propusă include câteva axiome :

- comportamentului uman, în ansamblul său, îi este intrinsecă dimensiunea informaţională, care, receptată şi corect decodificată, devine comunicare ;
- a comunica înseamnă cu mult mai mult decât a stăpâni cuvintele ; putem vorbi fără să comunicăm şi să ne „împărtăşim" celorlalţi fără a rosti nici un cuvânt. Prin natura misiunii sale, omul şcolii este obligat să conştientizeze aceasta şi să acţioneze ca un profesionist al comunicării (Ollivier, 1992 ; Romano *et al.*, 1987) ;

---

1. Utilizăm conceptul de *semnificaţie* cu înţelesul de „uzaj personal al conţinutului desemnat de un semnificant" (*Le petit Larousse*, 1994, p. 938), iar pe cel de *sens* ca „ansamblu al reprezentărilor pe care le sugerează un semnificant" (*ibidem*, p. 930).

- absenţa *intenţiei comunicative* nu anulează comunicarea. Nehotărârea, neliniştea, blazarea, neputinţa etc. pot fi transmise elevilor chiar şi atunci când nu dorim. Ele sunt încorporate în baza relaţională care, după vom vedea, filtrează mesajul didactic centrat pe conţinuturile disciplinei. Este şi motivul pentru care profesori diferiţi, cu aceeaşi clasă şi chiar la aceeaşi temă, obţin rezultate distincte.

Această perspectivă de lucru asupra comunicării, desigur una dintre diversele posibile, impune câteva sublinieri :

a) în cercetarea şi practica de azi, actul comunicării este văzut ca o *unitate a informaţiei cu dimensiunea relaţională*, aceasta din urmă fiind şi ea purtătoare de semnificaţii (François, 1990). Relaţia, în bună măsură, este cea care contextualizează informaţia. Spre exemplu, o informaţie verbală („Vino ! ", „Citeşte ! ", „Spune ! " etc.), în funcţie de situaţie şi de relaţia dintre „actorii" comunicării, poate fi : poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugăminte, capitulare, ironie etc. ;
b) *perspectiva telegrafică* asupra comunicării (emiţător → mesaj → receptor) este înlocuită de *modelul circular*, *interactiv*, ce analizează actul comunicării ca pe o relaţie de schimb permanent între parteneri, care au, fiecare, simultan, *dublul statut de emiţător şi receptor*. Ca urmare, mai vechea teorie ce atribuia rolul de emiţător profesorului şi pe cel de receptor elevului/elevilor devine discutabilă ;
c) analiza exclusivă a informaţiilor codificate prin cuvânt şi, deci, centrarea pe mesajele verbale pierd tot mai mult teren în faţa cercetării *diversităţii codurilor utilizate* (sunet, cuvânt, gest, imagine, atingere, poziţie etc.) *şi acceptării multicanalităţii comunicării* (auditiv, vizual, tactil, olfactiv etc.). Din perspectiva acestei realităţi, devine tot mai evident faptul că, şi în situaţie didactică, comportamentul interlocutorilor are valoare comunicaţională *în ansamblul său* ;
d) comunicarea ca formă de interacţiune presupune câştigarea şi activarea *competenţei comunicaţionale*, care este deopotrivă aptitudinală şi dobândită. Absenţa acesteia sau prezenţa ei defectuoasă explică, de cele mai multe ori, eşecul sau dificultăţile pe care profesori foarte bine pregătiţi în domeniul specialităţii lor le întâmpină sistematic în munca cu generaţiile de elevi. A fi profesor înseamnă a avea cunoştinţe de specialitate temeinice (premisă necesară, însă nu şi suficientă), dar şi capacitatea de a le „traduce" didactic sau, altfel spus, posibilitatea de a şti ce, cât, cum, când, în ce fel, cu ce, cui etc. le poate oferi.

? Întrebări facultative

1. Exemplificaţi categorii de date pe care le putem afla despre cineva pe cale olfactivă.
2. Încercaţi o reprezentare grafică a celor două modele privitoare la comunicare : cel liniar, telegrafic, şi cel circular, interactiv.

I. Forme ale comunicării umane

Faptul că a comunica este un fenomen universal, firesc, cotidian şi natural ne poate face să nu conştientizăm întotdeauna deosebita sa complexitate. O scurtă incursiune analitică poate oferi câteva repere orientative şi, mai ales, poate crea baza abordării implicaţiilor psihopedagogice ale procesului de comunicare.

În sistemul lumii vii, comunicarea umană atinge un punct maxim. Se are în vedere atât complexitatea procesului, formele, conţinuturile şi nivelurile comunicării, cât şi diversitatea codurilor, canalelor, situaţiilor, modalităţilor în care ea se produce.

Este, aşadar, natural ca un fenomen plural (comunicarea este în acelaşi timp relaţie, informaţie, acţiune, tranzacţie etc.) să admită o taxonomie largă, cu o diversitate de criterii-repere.

Cu titlu de exemplificare, semnalăm câteva posibilităţi :

Criterii	Forme	Precizări
1. Parteneri[1]	a) comunicare intrapersonală	– cu sine (monologul interior sau verbalizat)
	b) comunicare interpersonală	– între două persoane
	c) comunicare în grup	– în cazul unei relaţii de tip „faţă în faţă", toţi au acces direct la toţi
	d) comunicare publică	– auditoriul este un public larg, în relaţie directă, dar impersonală cu emiţătorul (conferinţe, miting)
	e) comunicare de masă	– relaţia emiţător-receptori este indirectă şi mediată (presă audiovizuală/scrisă, literatură, film etc.)
2. Statutul interlocutorilor	a) comunicare verticală	– între parteneri care au statute inegale (elev-profesor, soldat-ofiţer etc.)
	b) comunicare orizontală	– între parteneri cu statute egale (elev-elev, soldat-soldat etc.)
3. Codul folosit	a) comunicare verbală	– *cele patru fac obiectul analizei subcapitolului despre aceste forme ale comunicării*
	b) comunicare paraverbală	
	c) comunicare nonverbală	
	d) comunicare mixtă	
4. Finalitatea actului comunicativ	a) comunicare accidentală	– *cele trei fac obiectul analizei subcapitolului despre aceste forme ale comunicării*
	b) comunicare subiectivă	
	c) comunicare instrumentală	

1. O discuţie în termenii specificităţii fiecărei forme poate fi urmărită în D. Sălăvăstru (2004), pp. 182-184.

Criterii	Forme	Precizări
	c) comunicare instrumentală	
5. Capacitatea autoreglării	a) comunicare lateralizată (unidirecţională)	– fără feedback (comunicare prin film, radio, TV, bandă magnetică etc., forme care nu admit interacţiunea instantanee)
	b) comunicare nelateralizată	– cu feedback concomitent, determinat de prezenţa interacţiunii emiţător-receptor
6. Natura conţinutului	a) comunicare referenţială	– vizează un anumit adevăr (ştiinţific sau de altă natură) care face obiectul expres al mesajului
	b) comunicare operaţional--metodologică	– vizează înţelegerea acelui adevăr, felul în care trebuie operat, mental sau practic, pentru ca adevărul transmis să fie „descifrat"
	c) comunicare atitudinală	– valorizează cele transmise, situaţia comunicării şi partenerul

Să precizăm faptul că o anumită formă de comunicare este o problemă de *dominanţă*, şi nu de *exclusivitate*. De asemenea, doar din necesităţi didactice se fac delimitări tranşante, în comunicarea reală aceste forme coexistând. Spre exemplu, comunicarea profesorului poate fi în acelaşi timp o comunicare în grup (se adresează tuturor cu o cerinţă), o comunicare interpersonală (accentuează o idee ca răspuns direct pentru elevul X) şi intrapersonală (se autointeroghează: „M-au înţeles exact?", „Este X atent la ce i-am spus?"). La fel, acelaşi act comunicaţional poate fi referenţial, operaţional şi atitudinal. Spre exemplu, la cerinţa *verbală*: „Enumeraţi cât mai multe asemănări şi deosebiri între fenomenele x şi y", profesorul indică *gestual* maniera rezolvării aşteptate (două coloane, una pentru asemănări, alta pentru deosebiri) şi prin *ton* importanţa deosebită a sarcinii solicitate în acel moment elevilor şi încrederea că ei sunt capabili să rezolve bine cerinţa.

Temă de reflecţie

Verificaţi, prin raportare la existenţa elementelor definitorii ale comunicării (informaţie, relaţie, co-împărtăşire), dacă se poate vorbi, într-adevăr, despre o comunicare intrapersonală.

I.1. Comunicarea verbală, paraverbală şi nonverbală

Una dintre cele mai frecvente diferenţieri utilizate în analiza comunicării umane are la bază *natura semnelor* utilizate în codarea informaţiei şi *canalul predilect* de transmitere a mesajului astfel rezultat. Consecinţa este o posibilitate de analiză pe trei planuri.

Comunicarea verbală (CV)

Informaţia este codificată şi transmisă prin cuvânt şi prin tot ceea ce ţine de acesta sub aspect fonetic, lexical, morfo-sintactic. Este cea mai studiată formă a comunicării

umane, deşi, din perspectivă antropogenetică şi ontogenetică, apariţia ei este cu mult devansată de celelalte două forme de comunicare (Teodorescu, 1997). Este specific umană, are formă orală şi/sau scrisă, iar, în funcţie de acestea, utilizează canalul auditiv şi/sau vizual. Permite formularea, înmagazinarea şi transmiterea unor conţinuturi extrem de complexe. Multă vreme a fost studiată ca manieră dominant-exclusivă a comunicării. Faptul s-a repercutat şi asupra modelului studierii comunicării didactice.

Astfel, câteva principii au făcut epocă : emiterea determină recepţia ; mesajul circulă de la un pol preponderent activ (profesorul – în cazul comunicării didactice) spre un receptor pasiv ; desfăşurarea lanţului comunicaţional are direcţie lineară, etapele prezente le condiţionează automat pe cele viitoare, fără reciprocitate ; dacă în codare şi decodare – a se citi repertoriul educatorului şi cel al educatului – se foloseşte aceeaşi cheie lingvistică, mesajul îşi atinge finalitatea etc.

Tendinţa actuală este orientată mai ales asupra cercetării comunicării orale, mult timp neglijată din cauza lipsei instrumentelor tehnice care să o surprindă în complexitatea sa. Dinspre „gramatica oralului" vin astăzi cele mai multe date care infirmă, în parte, tezele de mai sus (Mouchon, Filloux, 1980).

Comunicarea paraverbală (CPV)

Informaţia este codificată şi transmisă prin elemente prozodice şi vocale ce *însoţesc* cuvântul şi vorbirea în general şi care au semnificaţii comunicative aparte. În această categorie se înscriu : *caracteristicile vocii* (comunică date primare despre locutori : bărbat/femeie, tânăr/bătrân, ezitant/hotărât, energic/epuizat etc.), *particularităţile de pronunţie* (oferă date despre mediul de provenienţă : urban/rural, zonă geografică, gradul de instrucţie etc.), *intensitatea rostirii*, *ritmul şi debitul vorbirii*, *intonaţia*, *pauza* etc.

În mod logic, paraverbalul nu poate fiinţa, *ca formă*, decât concomitent cu exprimarea verbală. Din perspectiva conţinutului însă, ele se pot şi separa, uneori chiar radical. Gândiţi-vă la un „da" pronunţat ca „nu". Astfel, se poate ca acelaşi mesaj, identic codificat verbal, să-şi modifice sensul şi semnificaţia în funcţie de implicarea paraverbalului şi să devină practic altceva. Apare fenomenul de *supracodificare* la care elevii, vom vedea, sunt sensibili în mod particular.

Activitate

Încercaţi, după modelul de mai jos, astfel de exerciţii de supracodificare cu clasa dumneavoastră.

a) Daţi-le aceeaşi indicaţie verbală – „Notaţi acum" – cu ton de rugăminte, poruncă, sugestie neutră. Observaţi ce se întâmplă.
b) Accentuaţi diferit acelaşi enunţ şi observaţi rezultatele. Exemplu : *„Pentru mâine* aveţi o temă frumoasă", „Pentru mâine, aveţi o *temă frumoasă !* ".

Paraverbalul foloseşte canalul auditiv, ceea ce face ca, la transcrierea unui mesaj extrem de bogat din punct de vedere paraverbal şi nonverbal, să se piardă din conţinut, cel de tip atitudinal, mai ales.

Este bine-cunoscută în lumea istoricilor diferenţa dintre forma rostită şi cea scrisă a discursurilor parlamentare ale lui Titu Maiorescu, un excelent orator. Acest fenomen

explică de ce acelaşi conţinut didactic, identic prin structură verbală, devine, în forma sa scrisă, diferit de forma sa orală, chiar şi atunci când sursa este comună – acelaşi profesor.

În cadrul cercetării comunicării paraverbale sunt în curs studii foarte interesante care urmăresc valoarea comunicaţională *a tăcerii* (Cucoş, 1996 ; Sălăvăstru, 2004). Orice cadru didactic ştie, din propria experienţă la clasă, că există tăceri-nedumeriri, tăceri-vinovăţii, tăceri-proteste, tăceri-aprobări, tăceri-laborioase (se gândeşte intens), tăceri-provocatoare, tăceri-indiferente, tăceri-obositoare, tăceri-stimulative, tăceri-condamnări, tăceri-zgomotoase, tăceri-pedeapsă, tăceri-obraznice etc., exprimate atât de elevi, cât şi de profesor.

Dacă, de regulă, comunicarea verbală este purtătoarea dimensiunii referenţiale a actului comunicării, paraverbalul, la fel ca nonverbalul, sunt implicate mai ales în realizarea dimensiunilor operaţional-metodologică şi atitudinală. Faptul are consecinţe extrem de importante în actul didactic, neconştientizarea acestui aspect putând avea urmări surprinzătoare.

Comunicarea nonverbală (CNV)

Informaţia este codificată şi transmisă printr-o diversitate de semne legate direct de postura, mişcarea, gesturile, mimica, înfăţişarea partenerilor. Înglobând o diversitate de posibilităţi, comunicarea nonverbală este astăzi obiectul unor cercetări susţinute, menite să-i aprofundeze mecanismele şi funcţiile. Din punct de vedere ontogenetic, CNV prezintă o mare precocitate, bazată, în egală măsură, pe elemente înnăscute (diversele comportamente expresive primare ale afectelor şi emoţiilor), dar şi învăţate primar, iniţial imitativ.

Dimensiunea nonverbală a comportamentului este puternic implicată în construirea *condiţiilor interacţiunii* (privirea, orientarea corpului, poziţia şi distanţa dintre parteneri sunt esenţiale pentru începerea, susţinerea şi încheierea unei comunicări), atât în cazul *structurării interacţiunii*, cât şi în cel al *influenţării* conţinutului acesteia. Se adaugă la funcţiile de mai sus şi cele de *cunoaştere a partenerului*, *de stabilire a mutualităţii* şi *de facilitare cognitivă*.

Temă de reflecţie

Gândiţi-vă la câte două exemple care să ilustreze cele cinci funcţii ale nonverbalului menţionate mai sus.

Exprimarea verbală este înlesnită, facilitată de prezenţa gesticii şi mişcării. Interzicerea acestora, din consideraţii situaţional-naturale sau experimentale, face să apară perturbări ale comunicării verbale. Puteţi încerca chiar dumneavoastră nişte mici experimente. Impuneţi-vă, la o activitate preponderent verbală, să explicaţi ţinându-vă mâinile la spate. Ce constataţi ? S-ar putea să descoperiţi lucruri interesante : cuvintele „ajung" mai greu pe buze, capul se mişcă mai mult, sunt mai numeroase şi mai lungi pauzele sonore („ăăă...", „îîî...") etc.

Pentru a înţelege suportul psihologic al acestor modificări, este utilă o scurtă incursiune în universul gestualităţii cotidiene. S-ar putea şi fără gesturi ? Dacă da, cu ce preţ ? Ce ne obligă să gesticulăm ? Ce „identitate" au *expresorii*, *reglatorii*, *ilustratorii*,

emblemele şi *adaptorii*? O sinteză bună, interesantă şi atractivă puteţi găsi în S. Chelcea, L. Ivan, A. Chelcea, 2005.

Expresorii sunt modificări ale fizionomiei sau corpului care însoţesc o trăire organică sau cu halo afectiv (a roşi, a te crispa de durere, a tresări etc.). Fără a avea intenţie comunicativă, ei au valoare comunicativă, fiind puternic implicaţi în exprimarea, iar, pentru receptor, în descifrarea stării generale (se simte în formă, îi este rău) sau de moment (uimire, jenă). Au o puternică determinare biologică şi, ca atare, o manieră de exprimare standard. Semnificaţia lor interculturală este extrem de largă. Tristeţea, dezgustul, ameninţarea, neliniştea, groaza, triumful etc. se exprimă aproximativ la fel la popoare diferite şi îndepărtate geografic şi cultural. Acest fapt este valabil chiar şi acolo unde controlul exprimării nonverbale este o problemă de educaţie timpurie (de exemplu, cultura japoneză). Expresorii sunt prezenţe primare în ontogeneza gestualităţii, unii chiar de la naştere (surâsul, încruntarea, dezgustul), ceea ce facilitează construcţia relaţiei comunicative copil-adult (Izard, 1982).

Reglatorii sunt mişcările care permit, reglementează şi menţin schimbul verbal dintre interlocutori. Apropierea de partener, contactul vizual reciproc, postura de ascultare, de solicitare a cuvântului sau semnalele de modificare a ritmului şi intensităţii „ofertelor" verbale reprezintă o infimă parte din arsenalul nonverbal investit în construcţia şi susţinerea *relaţiei comunicative*. Reglatorii apar doar în prezenţa partenerului. În caz de absenţă parţială sau totală a acestuia (convorbirea telefonică, monologul), frecvenţa reglatorilor scade drastic.

Ilustratorii sunt mişcările care facilitează, susţin şi completează exprimarea verbală. Această categorie gestuală are, în parte, determinare în experienţa socială, fiind însuşită prin învăţare. Sub aspectul conţinutului, ilustratorii indică *direcţia* (sus, acolo, departe), *dimensiunea* (mare, mic), *forma* (dreptunghi, spirală), *persoana* (mie, ţie), *modalitatea de acţiune* (rapid, încet) etc. Rolul lor este de a accentua, a amplifica, a explica, a întări cuvântul.

Emblemele sunt gesturile cu o anumită semnificaţie. Toate sunt construcţii, convenţii sociale, au valoare de semn şi au echivalent lingvistic cert. De aici, valoarea lor de substitut total al cuvântului. Mişcările capului pentru „da" şi „nu", clipitul complice din ochi, semnul victoriei, gestul ce indică nebunia, cel pentru linişte etc. sunt câteva exemple. Prezenţa lor în actul de comunicare este meritul exclusiv al învăţării sociale. Au o diversitate de forme, în funcţie de tradiţia locului. A te sinucide se exprimă în ţări şi culturi diferite prin embleme diferite: Europa – degetul la tâmplă (împuşcare), Noua Guinee – mâna în jurul gâtului (spânzurare), Japonia – pumn pe stomac (harachiri).

Adaptorii reprezintă categoria activităţilor manipulatorii stereotipe. Rolul acestora este de descărcare şi de echilibrare psihică. Se disting două mari categorii: manipulările de obiecte (pixul, foile de scris, cravata, haina) şi automanipulările (răsucirea şuviţei de păr, mişcatul ritmic al piciorului, atingerea urechii, nasului, rosul unghiilor). Sunt automatizate şi frecvenţa lor creşte în condiţii de concentrare sau tensiune psihică, fiind prezente şi în condiţiile solitudinii. Au, evident, rol de supapă prin care se „consumă" surplusul de tensiune generat de acomodarea la o anumită situaţie, inclusiv comunicativă. Sunt prezente şi în lumea animalelor (ciugulitul penajului, scărpinatul, linsul blănii). Şi aici, ca şi în comportamentul uman, este vorba despre o acţiune în gol, deturnată de la finalitatea ei specifică.

Adaptorii pot fi observaţi de timpuriu în comportamentul copiilor (suptul degetelor, legănatul capului sau al corpului, întinderea sau netezirea hăinuţelor etc.). O interesantă lucrare de licenţă (Droll, 1995), care a analizat aspecte ale gesticii infantile, s-a bazat pe filmarea comportamentului liber şi simulat al unui lot de preşcolari. Referitor la gestica identificată, s-au cristalizat câteva concluzii : adaptorii evoluează de la formele de automanipulare (caracteristice subiecţilor aflaţi în jurul vârstei de 4 ani) către manipulările de obiecte (extrem de frecvente pentru lotul de 6 ani) ; automanipulările prezintă cel mai des o formă simetrică, cu participarea ambelor mâini, în timp ce, spre 6 ani, adaptorii devin lateralizaţi (dreapta sau stânga) ; după 8 ani, ponderea adaptorilor descreşte uşor în favoarea ilustratorilor şi reglatorilor.

Fiecare dintre cele cinci categorii gestuale îndeplineşte, preponderent, o funcţie specifică. În acest fel, în ansamblul ei, gestica umană este *complementară* : expresorii, axaţi pe subiectul care comunică, îl *dezvăluie*. Reglatorii au ca ţintă relaţia comunicaţională pe care o *structurează*. Ilustratorii sunt *determinanţi* pentru *conţinutul* transmis, la fel ca emblemele, în timp ce adaptorii facilitează *racordarea şi adaptarea* locutorilor la situaţii şi la relaţia dintre ei.

Temă de reflecţie
Imaginaţi-vă că gesturile nu ar exista şi că toate aceste funcţii ar fi preluate de cuvânt.

Distincţia dintre verbal, paraverbal şi nonverbal permite câteva sublinieri :

- în funcţie de una sau alta dintre formele descrise mai sus, comportamentele comunicaţionale reale pot fi cu *dominantă verbală*, cu *dominantă nonverbală* (pantonima, dansul) sau *mixte*. Evident că, din această perspectivă, conduita comunicaţională a profesorului se înscrie în prima categorie, în timp ce, pentru elev, este mai potrivită încadrarea în cea de-a treia ;
- CV, CPV şi CNV nu au aceleaşi regimuri şi ritmuri de codare, transmitere şi decodare. Se apreciază că promptitudinea este apanajul CPV şi CNV, ele fiind de patru ori şi jumătate mai rapid decodificate decât CV. Vom sublinia ulterior consecinţele acestui fapt pentru comunicarea didactică ;
- conţinuturile *afectiv-atitudinale*, indispensabile dimensiunii relaţionale a oricărei comunicări, se transmit, în proporţii hotărâtoare, prin CPV şi CNV : 55% nonverbal, 38% paraverbal şi doar 7% verbal. Un mic „experiment" vă poate convinge : transmiteţi clasei un mesaj atitudinal – „Atenţie ! Mă supăr !" – în două moduri : doar prin cuvânt (linear ca tonalitate, intonaţie, mimică, dintr-o răsuflare, ca un robot vorbitor) şi, apoi, în formulă mixtă : cuvânt hotărât, ton ridicat, sprâncene „de ameninţare-avertizare". Veţi sesiza imediat diferenţa în reacţia clasei ;
- dacă în situaţia *conţinuturilor explicite*, CNV are, de regulă, un rol diminuat, explicativ şi ilustrativ, situaţia se schimbă radical în situaţia *conţinuturilor implicite*, detectabile mai ales pe calea CPV şi CNV ;
- între cele trei forme de comunicare se stabilesc anumite relaţii temporale şi de sens. Astfel, CV şi CPV sunt obligatoriu simultane, în timp ce CNV poate fi simultană

acestora, dar le poate şi anticipa sau succeda. În privinţa sensului comunicării, CPV şi CNV sunt concordante (nu poţi avea o voce veselă şi o mină tristă), în timp ce între verbal şi paraverbal, pe de o parte, şi între verbal şi nonverbal, pe de altă parte, pot apărea şi discordanţe (spre exemplu, ironia ca formulă expresivă are un astfel de mecanism discordant : un mesaj verbal laudativ, contrazis de un ton dispreţuitor şi de o mimică de aceeaşi factură) ;

- faţă de implicarea voluntară şi conştientă a partenerilor în CV, celelalte forme de comunicare – CPV şi CNV – scapă, cel mai adesea, conştientizării, gradul lor de spontaneitate fiind ridicat. Să le urmărim în descrierea schimburilor de mesaje prilejuite de intrarea profesorului în clasă (vezi caseta 1) ;
- într-o comunicare cu dominanţă verbală, cum este şi cea didactică, CPV şi CNV nu se adaugă verbalului, ci formează un întreg bine structurat, complex şi convergent.

Să reţinem : vorbim cu ajutorul coardelor vocale, dar comunicăm cu întregul nostru corp şi nu numai. Semnificative sunt şi îmbrăcămintea, relaţiile pe care le stabilim (democratice, autoritare, indiferente), spaţiul pe care îl controlăm şi distanţa la care ne plasăm faţă de interlocutor.

Caseta 1. **Intrarea în clasă** (Ollivier, 1992, pp. 46-47)

„El sau ea intră în clasă. Comunicarea, schimburile reciproce au început deja cu mult înaintea primului cuvânt. Elevii erau în aşteptare în afara clasei, liniştiţi ori gălăgioşi, sau în clasă, neacordând, în aparenţă, nici o atenţie intrării cadrului didactic. Surâsurile, râsetele, salutul politicos, obiectele care zboară, şoaptele sau ridicarea în picioare ; acest joc al reacţiilor, al retroacţiunilor în dublu sens, de la adult la clasă şi de la clasă către adult nu are nici început nici sfârşit.

Chiar înainte de a preciza activităţile, de a pune o întrebare sau de a începe expunerea, unul sau celălalt dintre partenerii comunicării este deja implicat în acest joc permanent, această trimitere neîntreruptă de semnale, dintre care unele ţin de conţinutul didactic propriu-zis.

Totul are valoare de mesaj : liniştea ca recunoaştere a profesorului sau zgomotul, privirea care îl urmăreşte sau privirile pe fereastră, imobilitatea corpurilor sau mişcările, individuale sau colective, ale clasei. Ochii plecaţi sau privirea susţinută faţă-în-faţă. Nu poţi să nu comunici şi astfel. Chiar refuzul de a vorbi este o manieră de a transmite ceva. Dar toate aceste schimburi nu implică în nici un moment faptul că mesajul transmis a fost primit şi înţeles."

Teme de rezolvat

1. Cum explicaţi faptul că paraverbalul şi nonverbalul se decodifică de 4,5 ori mai rapid decât verbalul ?
2. Cum aţi putea proceda experimental pentru a verifica ponderea implicării formelor comunicării în transmiterea unui conţinut afectiv-atitudinal (verbalul 7%, paraverbalul 38%, nonverbalul 55%) ?

3. Discutaţi situaţia prezentată mai jos din perspectiva tipologiei gestualităţii: „Ionuţ, îmbujorat şi agitat, năvăleşte pe uşa laboratorului de biologie şi, precipitându-se, îşi face loc cât mai aproape de doamna profesoară. Căutându-i înfrigurat privirea, spuse pe nerăsuflate: «Doamnă, doamnă, ştiţi, acolo, la etaj – şi cu o figură conspirativă arătă cu degetul în sus –, a venit invitatul dumneavoastră însoţit de maimuţica de care ne-aţi vorbit. Când am deschis uşa şi m-a văzut, mi-a făcut din ochi, uite aşa – continuă băiatul, clipind cu stângăcie din pleoape. Înseamnă că acuşi va veni la noi, nu-i aşa?». Cu ochii ţintă la privirea profesoarei, copilul mai făcu un pas, aproape lipindu-se de ea. Mâna sa dreaptă o atingea cu un gest repetat şi nerăbdător, solicitându-i imperativ confirmarea, în timp ce palma stângă mototolea precipitat colţul hainei".

I.2. Comunicarea accidentală, subiectivă şi instrumentală

Finalitatea actului de comunicare, conştientizată sau nu de „actorii" relaţiei, a permis delimitarea altor trei tipuri de comunicare: cea accidentală, cea subiectivă şi cea instrumentală (Zajonc, 1972).

Comunicarea accidentală se caracterizează prin *transmiterea întâmplătoare de informaţii*, ce nu sunt vizate expres de emiţător şi care, cu atât mai puţin, nu sunt destinate procesului de învăţare sistematică dezvoltat de receptor. Spre exemplu, constatarea lipsei cretei şi a buretelui în momentul transcrierii la tablă a textului tocmai citit îi prilejuieşte profesorului o paranteză-remarcă la sistemul eficient al retroproiectorului, ce l-ar fi scutit pe el de nervi şi de blam pe elevul de serviciu.

Comunicarea subiectivă are drept caracteristică faptul că exprimă direct (verbal, paraverbal sau nonverbal) starea afectivă a locutorului, din necesitatea descărcării şi reechilibrării, în urma acumulării unei tensiuni psihice (pozitive sau negative). Rămânând în context didactic, să observăm că în această categorie intră şi exclamaţia de surpriză la un răspuns deosebit („Bravo, copile!") şi tonul ridicat al reproşului („M-aţi supărat!"). De altfel, diversitatea formelor de exprimare şi comunicare subiectivă este extrem de mare, aici incluzându-se şi *mişcările de descărcare*: elevul care îşi răsuceşte automat şuviţa de păr, doar-doar va apărea răspunsul, eleva ce îşi tot aranjează bluza – ce stă bine, de altfel! – în timpul tatonării rezolvării, copilul care face bucăţi creta în timpul răspunsului oral, profesorul care îşi învârte tot mai nervos ochelarii, pe măsura ascultării răspunsurilor etc.

Comunicarea instrumentală apare atunci când sunt reunite trei particularităţi:

a) focalizarea intenţionată şi vădită pe un *scop precis*, comunicat mai mult sau mai puţin partenerilor;
b) urmărirea atingerii lui prin obţinerea unui *anumit efect* în comportamentul receptorului;
c) capacitatea *de a se modifica*, în funcţie de reacţia partenerilor, pentru a-şi atinge obiectivul.

În mod evident, acest tip de comunicare este dominant în actul didactic fără ca acest fapt să excludă şi prezenţa celorlalte două. Dacă, prin esenţa ei, orice comunicare

didactică este şi instrumentală, reciproca nu mai este valabilă. La fel, dacă o comunicare didactică poate fi, într-o anumită măsură, accidentală şi subiectivă, acestea din urmă nu sunt, prin finalitatea şi procesualitatea lor, şi didactice.

Temă de reflecţie
Notaţi aspecte legate de comunicarea accidentală şi subiectivă în timpul unei secvenţe didactice pe care o urmăriţi sau o desfăşuraţi. Reflectaţi asupra ponderii lor.

I.3. Implicaţii psihopedagogice

Analiza formelor comunicării ne permite evidenţierea unor aspecte demne de luat în seamă pentru o conduită didactică eficientă :

a) *randamentul comunicării didactice nu se reduce la formularea conţinuturilor verbale*. Dacă prin componenta verbală se exprimă referenţial şi explicit un anumit conţinut categorial, în acelaşi timp, prin componentele para- şi nonverbală se exprimă atitudini. Acestea vizează *conţinutul transmis*, *receptorul* şi *situaţia comunicării*. Prin orientările lor atitudinale, pozitive, neutre sau negative, profesorul şi elevul potenţează sau frânează comunicarea, sporesc sau anulează efectele conţinuturilor didactice propuse. Astfel, un conţinut verbal strict şi precis delimitat – o teoremă matematică, spre exemplu –, în funcţie de conduita para- şi nonverbală a profesorului poate fi percepută de clase paralele sau de aceeaşi clasă, în momente diferite, destul de divers :
   - ca o provocare adresată imaginaţiei şi puterii lor euristice ;
   - ca o expresie clară a neîncrederii profesorului în puterile clasei ;
   - ca o chestiune de rutină ;
   - ca o propunere de tip concurenţial, „care pe care" ;
   - ca o pedeapsă administrativă etc. ;

b) *comunicările* para- şi nonverbală *pregătesc terenul pentru mesajul verbal*. Înainte de a „traduce" şi accepta raţional importanţa unei demonstraţii, elevul are *sentimentul importanţei conţinutului* ce i se propune, transmis de către profesor concomitent cu mesajul verbal al demonstraţiei, dar decodificat mai rapid, cum s-a precizat anterior. Rolul afectivităţii nu trebuie neglijat şi din alt considerent. S-a demonstrat experimental că informaţiile recepţionate pe un fond afectiv pozitiv sunt mai bine reţinute, în timp ce un climat afectiv stresant (frică, neplăcere, efort excesiv etc.) facilitează uitarea. Emoţiile sunt parte componentă a jocului social (Rimé, 2007) ;

c) o comunicare complexă (V, PV şi NV), convergentă, uşurează *îndeplinirea unor sarcini diferite* – impuse de diversele roluri didactice – prin realizarea lor concomitentă, dar prin mijloace diferite (de exemplu, verbal se oferă o explicaţie clasei, paraverbal sunt atenţionaţi cei neatenţi, prin ridicarea tonului, şi nonverbal se solicită caietul unui elev pentru a verifica o informaţie oferită anterior) ;

d) folosirea multicanalităţii în transmiterea şi receptarea mesajului facilitează prelucrarea şi *reţinerea unei mai mari cantităţi de informaţii* şi, în acelaşi timp, sporeşte varietatea şi atractivitatea actului de comunicare. Înlăturând pericolul monotoniei (gândiţi-vă la

o „lecţie" prezentată exclusiv verbal, fără nici o modificare a intensităţii, ritmului, tonalităţii etc. vorbirii şi la consecinţa ei naturală: suprasolicitarea şi blocarea recepţiei auditive), o astfel de comunicare facilitează procesul concentrării atenţiei;

e) combinarea variată şi convergentă a mesajelor verbale, para- şi nonverbale poate reprezenta, nu de puţine ori, un *spor de claritate* (cât de puţini sunt cei care, în explicarea noţiunii de spirală, nu recurg la gestul „clarificator") şi, prin aceasta, realizează o *economie de timp*;

f) comunicarea divergentă, însă, poate produce confuzii, nesiguranţă şi chiar refuzul conţinuturilor transmise. Să ne gândim la situaţia în care mesajul verbal al profesorului afirmă importanţa deosebită a ceva, în timp ce mesajul para- şi nonverbal trădează o indiferenţă totală. Ceea ce nu-l interesează şi nu-l pasionează pe profesor nu are de ce să-l atragă mai mult pe elev.

Divergenţa se poate plasa şi la nivelul obiectului atitudinii noastre. Prin conţinutul ştiinţific la care apelează, prin felul în care îl prezintă, profesorul poate transmite o valorizare deosebită a ideilor propuse, dar, în acelaşi timp, o desconsiderare a celor care îi sunt parteneri în acel moment. Reducerea partenerului – în cazul de faţă, elevul/elevii – la statutul de receptor pasiv şi depersonalizat transformă comunicarea didactică în simplu act de informare, scăzându-i simţitor randamentul şi denaturându-i menirea. Mai poate fi vorba despre comunicare, şi încă didactică, în situaţia în care profesorul, din chiar momentul intrării în clasă, se „lipeşte" de tablă, „dialoghează" exclusiv cu aceasta şi câteva zeci de minute nici nu-şi priveşte clasa pentru a afla dacă a putut fi urmărit, dacă s-a făcut înţeles, dacă a interesat pe cineva ceea ce el a predat etc.? Un astfel de profesor îşi va justifica atitudinea considerând că elevii săi – apreciaţi, de regulă, ca slabi şi neinteresaţi – nici nu merită mai mult. El „uită" faptul că acela care, de regulă, induce un anumit comportament de răspuns este, în situaţia didactică, chiar profesorul. „Prin modul său de a preda, un profesor produce în mod constant indicii în legătură cu ceea ce consideră a fi important, cu modelul de comportament pe care-l aşteaptă de la elevi, cu tipurile de participare pe care le doreşte, cu calitatea de activitate pe care o va accepta... Indiferent dacă aceste indicii sunt verbale sau nonverbale, dacă sunt conştiente sau inconştiente, elevii îşi modelează comportamentul în funcţie de ele" (Grant *et al.*, 1977).

? Întrebări facultative

1. Urmăriţi dacă la aceeaşi clasă apar modificări ale ponderii comunicării subiective a elevilor atunci când atitudinea dumneavoastră se schimbă de la calm la agitat-dominator.
2. Unul dintre studenţii care fac practică la clasa dumneavoastră vă roagă să-l lămuriţi – pe baza teoriei comunicării didactice şi a experienţei la catedră – ce să creadă despre două afirmaţii contradictorii prezente în *Revista de pedagogie* nr. 8/1987: „a) când predaţi, plimbaţi-vă printre rândurile de bănci pentru a-i ajuta şi a-i supraveghea pe elevi; b) când predaţi, staţi în faţa clasei sau plimbaţi-vă doar prin faţa şirului de bănci".

II. Comunicarea didactică

II.1. Definiţie. Discuţii

O posibilă definiţie a comunicării didactice se poate structura pe ideea că *aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susţinerea unui proces sistematic de învăţare.*

Se remarcă faptul că, în această accepţiune extrem de largă, nu apar restricţii *de conţinut* (învăţarea poate fi în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoştinţe, deprinderi, motivaţii, atitudini etc.), *de cadru instituţional* (poate exista comunicare didactică şi în afara procesului de învăţământ, în diversele forme ale educaţiei nonformale şi informale) sau *privitoare la parteneri*. Nu prezenţa „personajelor" profesor-elev/elevi dă unei comunicări caracter didactic, ci respectarea legităţilor presupuse de un act sistematic de învăţare. Astfel, comunicare didactică poate apărea între diferiţi alţi „actori" : elev-elev, manual-elev, carte-persoană care învaţă, părinte-copil, instructor-instruiţi, antrenor-antrenaţi, iniţiat-ucenici etc. Condiţia este ca „personajul-resursă" să depăşească statutul de informator şi să cunoască sau să intuiască legităţile formei de învăţare implicate în situaţia dată.

Schema oricărei comunicări, ca ansamblu al aspectelor ce concură la realizarea ei, cuprinde :

- *factorii (actorii/personajele/agenţii) comunicării* ;
- *distanţa dintre aceştia* şi
- *aşezarea lor*, ambele fiind importante pentru precizarea particularităţilor
- *canalului de transmitere a mesajului* ;
- *cadrul şi contextul instituţional* al comunicării, ceea ce imprimă automat un anumit
- *tip de cod* : oficial, jurnalistic, colocvial, didactic, secret etc. ;
- *situaţia enunţiativă* (interviu, dezbatere, lecţie, sesiune ştiinţifică etc.) ;
- *repertoriile active sau latente* ale emiţător-receptorilor ;
- *retroacţiunile* practicate ;
- *factorii de bruiaj* (zgomotele).

Este evident că, pentru fiecare dintre acestea, comunicarea în clasă are specificul său, determinat de cadrul instituţional în care se desfăşoară şi de logica specifică a activităţii dominante : învăţarea sistematică, ca modalitate esenţială de instruire şi educare. O amplă prezentare a specificului comunicării educative şi didactice este realizată de E. Păun (1982, pp. 151-167). Sunt urmărite coordonatele : factorii comunicării educative, cadrul acesteia, circuite de comunicare în clasă, raportul relaţie educativă – relaţie de comunicare, blocaje ale comunicării educative, randamentul comunicării didactice etc. Din perspectiva sporirii eficienţei comunicării sale didactice, profesorul poate beneficia de sugestiile şi exerciţiile oferite într-o serie de lucrări cu caracter aplicativ : A. Peretti *et al.*, 2001 ; R. Mucchielli, 2002 ; I.-O. Pânişoară, 2003.

Temă de reflecţie

Propuneţi şi o altă formulă de definire a comunicării didactice.

II.2. Caracteristici ale comunicării didactice

Fără a fi exclusive - ele se regăsesc şi în alte contexte comunicaţionale (medical, religios, comercial, diplomatic etc.) -, unele aspecte pot fi considerate, mai ales prin *frecvenţa* lor, elemente de specificitate ale comunicării didactice.

a) *Dimensiunea explicativă* a discursului didactic este pronunţată, deoarece el vizează, prioritar, *înţelegerea* celor transmise. O învăţare eficientă are ca premisă înţelegerea conţinutului propus, condiţie primară şi obligatorie pentru continuarea procesualităţii învăţării. „Dacă înţelegere nu e, nimic nu e!" - s-ar putea spune, parafrazând o formulă deja celebră. De aici, o „marcă" a comunicării în clasă (este valabil şi pentru cartea şcolară, de altfel) pusă permanent sub semnul lui: „Deci, aţi înţeles!" şi axată pe „deblocarea" şi antrenarea potenţialităţii cognitive a elevului.

b) Ca o consecinţă directă şi imediată, apare caracteristica structurării comunicării didactice conform *logicii pedagogice*. Aceasta, fără a face rabat de la criteriul adevărului ştiinţific, are ca primă cerinţă facilitarea *înţelegerii unui adevăr*, şi nu simpla lui enunţare. Profesorul care doar propune/impune adevărurile domeniului specialităţii sale, dar nu face *efortul special* pentru ca ele să fie înţelese şi acceptate de copii ca „bunuri simbolice personale" se opreşte, ca profesionist, la jumătatea drumului. Este de înţeles, astfel, de ce în structurarea conţinuturilor programelor şcolare, dar şi în prezentarea informaţiilor în actul didactic de comunicare se acordă întâietate logicii pedagogice (vizează înţelegerea), faţă de cea ştiinţifică (vizează adevărul) sau cea istorică (vizează cronologia descoperirii adevărurilor ştiinţifice).

c) Legat de particularitatea anterioară, este evident rolul *activ* pe care îl are profesorul faţă de conţinuturile ştiinţifice cu care va opera. În procesul de transinformare[1] - obligatoriu contextului didactic -, profesorul acţionează ca un veritabil *filtru* ce selecţionează, organizează, personalizează (în funcţie de destinatar şi cadru) conţinuturile literaturii de specialitate, ghidat de obiectivele pe care le urmăreşte, sprijinindu-se pe programa în vigoare şi manualul pentru care a optat.

d) Un aspect special al comunicării didactice îl reprezintă *pericolul transferării autorităţii de statut* (normală la nivelul relaţiei cu clasa) *asupra conţinuturilor*, sub forma *argumentului autorităţii*. Pentru cei care învaţă apare astfel riscul (cu atât mai prezent cu cât elevii sunt mai mici) ca un lucru să fie considerat adevărat sau fals nu pentru că faptul acesta este demonstrabil, ci pentru că parvine de la o sursă cu „autoritate" („Scrie în carte!", „Aşa ne-a spus doamna învăţătoare!", „Aşa este formulat în programă!" etc.).

e) Combinarea în mod curent în cadrul comunicării în clasă a celor două forme verbale - oralul şi scrisul - este o realitate. De aici decurge o serie de particularităţi *de ritm* (scrisul este de şase ori mai lent decât rostirea), *de formă* (accentuarea compensatorie a dimensiunii paraverbale din comunicarea profesorului atunci când elevii iau notiţe şi pierd o parte din informaţia nonverbală), *de conţinut* (diminuarea şi chiar pierderea dimensiunii afectiv-atitudinale în cazul comunicării scrise).

1. Transinformare - procesul transformării informaţiei ştiinţifice în informaţie didactică (Neacşu, 1990, pp. 200-205).

f) Personalizarea comunicării didactice face ca acelaşi cadru instituţional, acelaşi conţinut formal (programă, manual), acelaşi potenţial uman (clasă/clase de elevi) să fie explorate şi exploatate diferit şi cu rezultate diferite, de profesori diferiţi. În funcţie de propriile particularităţi de structură psihică şi de filosofia educaţiei la care aderă, conştient sau nu, profesorul accentuează una sau alta dintre dimensiunile comunicării – cea informativă, cea relaţională, cea pragmatică etc. –, creând premise de răspuns complementar din partea elevilor sau a cadrului instituţional în care activează etc.

Pe lângă cele analizate până acum, se pot enumera şi alte trăsături care, la rândul lor, contribuie la crearea unui univers specific al comunicării didactice:

- ritualizarea şi normele nescrise permanent prezente („Nu vorbi neîntrebat!", „Ridică-te în picioare când răspunzi!", „Când profesorul vorbeşte, se ascultă doar!" etc.);
- combinarea permanentă a comunicării verticale cu cea orizontală în forme organizate (lucru pe grupe, sarcini colective etc.) sau spontane, legale sau ilegale („circuitul" unei fiţuici, suflatul);
- finalismul accentuat al comunicării, subordonată permanent obiectivului didactic urmărit. De aici libertatea limitată a partenerilor, profesori şi elevi, de a alege conţinuturi ad-hoc;
- animarea selectivă a partenerului – clasă/elev –, în funcţie de reprezentările deja fixate ale profesorului („clasă amorfă", „elev slab", „elev conştiincios");
- dominarea comunicării verbale de către profesor în proporţie de peste 60-70%, la care se asociază şi tutelarea de ansamblu a actului de comunicare (Leroy, 1974; Debysser, 1980);
- redundanţa, cantitativ şi calitativ specială, impusă de necesitatea înţelegerii corecte a mesajului (Ungureanu, 1994).

Temă de reflecţie

Pentru fiecare dintre aspectele menţionate, meditaţi la avantajele pe care le creează, dar şi la neajunsurile derivate.

? Întrebări facultative

1. Enumeraţi dezavantajele pe care le are accepţiunea lărgită de definire a comunicării didactice propusă în subcapitolul de faţă.
2. Ce alte aspecte, semnificative ca frecvenţă, ar putea completa lista caracteristicilor comunicării didactice?
3. Care dintre caracteristicile comunicării didactice apreciaţi că este cel mai flagrant încălcată în sistemul nostru şcolar?

II.3. Blocaje ale comunicării didactice

O amplă analiză a acestora este oferită de manualul *Psihologia educaţiei* (Sălăvăstru, 2004, pp. 210-217). Paradoxul practicii didactice – premise de excelenţă, performanţe nu totdeauna onorate – şi o taxonomie a localizării blocajelor sunt prezentate în caseta 2.

Caseta 2. **Blocaje ale comunicării didactice** (Sălăvăstru, 2004, p. 210)

„Comunicarea didactică beneficiază din plin de atuurile pe care particularităţile clasei şcolare le oferă : grup organizat, niveluri intelective, atitudinale şi de interese aproximativ egale, monitorizare permanentă din partea unor persoane autorizate şi competente. Având în vedere aceste aspecte, comunicarea didactică ar trebui să fie una dintre formele cele mai performante ale comunicării. În practica educaţională, însă, s-a constatat de nenumărate ori că, în planul relaţiei educaţionale, apar destule obstacole.
Observaţia curentă şi simţul comun ne atrag atenţia că barierele care stau în faţa oricărei comunicări şi deci şi a comunicării didactice sunt de o mare diversitate : nu putem comunica cu un elev pentru că este obosit şi bolnav, pentru că are dificultăţi de concentrare, pentru că are un vocabular sărac, pentru că este marginalizat de colegi, pentru că se crede persecutat de profesor etc. O încercare de sistematizare a blocajelor comunicării didactice trebuie să ia în consideraţie elementele structurale ale comunicării. Comunicarea didactică este o relaţie între un emiţător (în general, reprezentat de profesor) şi un receptor (în general, reprezentat de elev), în interiorul căreia un mesaj (o informaţie) circulă de la unul la celălalt prin intermediul unui canal. Orice disonanţă în raport cu funcţionarea normală în cazul fiecăruia dintre aceste elemente poate constitui un obstacol în calea realizării unei comunicări didactice cât mai eficiente. Am putea propune drept criteriu de sistematizare a blocajelor comunicării didactice natura elementului structural afectat într-o relaţie de comunicare. Aşadar, vom distinge :

a) *blocaje determinate de caracteristicile persoanei angajate în comunicarea didactică (profesorul pe de o parte, elevul pe de alta)* ;
b) *blocaje determinate de relaţiile social-valorice existente între participanţii la relaţia de comunicare didactică* ;
c) *blocaje determinate de canalul de transmisie* ;
d) *blocaje determinate de particularităţile domeniului în care se realizează comunicarea didactică.*"

Teme de rezolvat

1. În cele patru categorii de blocaje sunt discutate : superficialitatea ; exigenţa exactităţii maximale ; diferenţa registrelor axiologice, semantice, motivaţionale ; absenţa transinformării ; neologismele noii „limbi de lemn" (Slama-Cazacu, 1999) ; narcisismul ; agresivitatea ; interferenţa sensurilor ; stereotipizarea ;

permisivitatea exagerată a ambiguității ; apatia ; polisemantismul ; autoritarismul ; egocentrismul ; referențialele disjuncte ; limbajele artificiale. a) Încadrați-le în categoria de care aparțin. b) Subliniați-le pe acelea cu care vă confruntați dumneavoastră cel mai des. Ce constatați, din ce categorie provin?
2. Identificați toate aspectele disfuncționale la care s-a făcut referire în acest capitol și repartizați-le în una dintre cele patru categorii de blocaje.

III. Retroacțiuni ale comunicării didactice

Prin caracteristica sa de instrumentalitate, comunicarea didactică înglobează fenomenul de retroacțiune. Ca acțiuni recurente, propagate în sens invers – de la efecte la cauze, de la rezultate spre planurile inițiale –, retroacțiunile sunt principalele modalități care permit adaptarea interlocutorilor unul la celălalt, la situație și, esențial, la finalitatea urmărită. Acționând în orice structură sistemică – și comunicarea prezintă această caracteristică –, principiul retroacțiunii are ca menire echilibrarea și eficientizarea structurilor, dimensiunea sa adaptativă fiind evidentă. Dintre formele de retroacțiuni prezente și în comunicarea de tip didactic, rețin atenția două: feedbackul și *feedforward*-ul.

III.1. Delimitări conceptuale

Într-o accepțiune foarte largă, prin feedback, ca formă de conexiune inversă, se înțelege *modalitatea prin care finalitatea redevine cauzalitate*.

Modalitatea prin care anticiparea finalității redevine cauzalitate este o retroacțiune de tip *feedforward*. Dacă feedbackul intră în funcție după atingerea finalității, prin reinvestirea efectelor în cauze, *feedforward*-ul acționează preventiv, controlând secvențial avansarea către finalitatea urmărită. „Mecanismul *feedforward* exprimă virtuți contextuale, creează variante multiple, faze intermediare." (Bîrliba, 1987, p. 58) Apelul la acest mecanism de reglare permite adaptarea din mers a procesului în curs – comunicare sau învățare – pe baza sesizării anticipate a posibilităților care apar și care prefigurează atingerea sau nu a finalității scontate. În postură de profesor atent la evoluția fiecărui elev, vă puteți ocupa în mod special de un copil după ce a luat o notă nesatisfăcătoare (feedback) sau preventiv, anticipând o evoluție spre o notă nesatisfăcătoare (*feedforward*).

În teoria comunicării și în cea psihopedagogică, cele două forme de retroacțiune sunt extrem de inegal tratate: *feedforward*-ul abia semnalat, în timp ce feedbackul este temeinic analizat, deși, în practica actului educativ, ele sunt prezențe sensibil egale.

Temă de reflecție
Gândiți-vă și alcătuiți un inventar al asemănărilor și deosebirilor dintre feedback și *feedforward*.

Din perspectiva comunicării didactice, feedbackul poate fi privit drept *comunicarea despre comunicare şi învăţare*. Aceasta se explică prin faptul că actul didactic impune existenţa a două feedbackuri, diferite prin sens şi funcţie. Un prim feedback aduce informaţii de la receptor la emiţător – este convenţional numit feedback I – şi reglează activitatea de transmitere a informaţiilor. Al doilea feedback, oferit de această dată de emiţător receptorului – numit feedback II –, are drept scop să regleze activitatea dominantă a celui din urmă. În cazul comunicării didactice, specifică pentru receptor este activitatea de învăţare. Dacă feedbackul I poate fi întâlnit în orice tip de comunicare umană, feedbackul II este propriu unei comunicări ce vizează expres învăţarea sistematică. Necesitatea, importanţa şi funcţiile celor două feedbackuri decurg din dublul statut al emiţătorului şi receptorului în situaţiile didactice. În aceste cazuri, emiţătorul nu este doar sursă de informaţii (Ei), ci şi educator (Ee) – persoană care vizează o transformare a receptorului pe baza informaţiei pe care el o furnizează. Profesorul nu comunică doar pentru a informa, ci pentru a crea premisele unor schimbări în ceea ce elevul „ştie", „vrea", „face" etc. La rândul său, cel care învaţă, ca beneficiar al mesajului, nu este doar receptor de informaţii (Ri – a căror emitere o susţine prin feedbackul I), ci şi o persoană disponibilă la transformare, educabilă (Re), în urma unui proces de învăţare ce încorporează şi informaţia primită. Aici intervine, ca mijloc indispensabil de orientare a actului de învăţare, feedbackul II. Schematic, în prezentarea lui R. Mucchielli (1982, p. 28), comunicarea apare ca în figura 1.

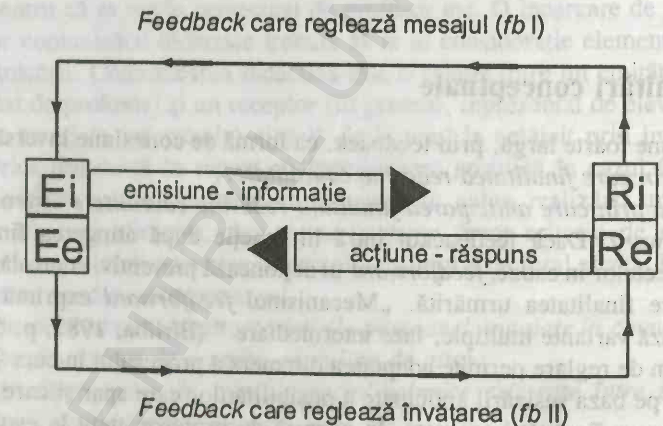


Figura 1. *Sensul feedbackurilor în acţiunea didactică*

Datele pe care emiţătorul şi receptorul le pot transmite şi primi, simultan sau succesiv, prin cele două feedbackuri amintite, se referă la:

- obstacolele comunicării/învăţării;
- personalitatea receptorului/cerinţele emiţătorului;
- gradul de adecvare al mesajului/învăţării (Mucchielli, 1982; Ungureanu, 1994).

Dacă situaţia comunicării permite o prezenţă optimă a fiecăruia dintre cele două feedbackuri, se poate constata:

- creşterea eficienţei mesajului/actului de învăţare;

- instalarea unui climat securizant, atât pentru profesor (ştie cum este receptat mesajul său), cât şi pentru elevi (îşi pot autocontrola actul de învăţare pe baza reperelor oferite de profesor);
- ameliorarea relaţiei interpersonale între cei implicaţi în actul didactic.

Fiecare profesor are, cu siguranţă, pe baza propriei experienţe, multiple ilustrări pentru fiecare dintre aspectele prezentate. Subliniem, conclusiv, remarca unui specialist al domeniului comunicării: „Privarea de feedback reduce învăţarea la un discurs fără receptare, fără eficienţă, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elevi" (Mucchielli, 1982, p. 37).

> **Temă de reflecţie**
> După încheierea unei activităţi didactice, reamintiţi-vă o parte dintre feedbackurile primite şi ilustraţi cu ele cele trei categorii de conţinuturi menţionate, precum şi consecinţele feedbackului optim.

III.2. Taxonomia feedbackului

Literatura de specialitate este generoasă în a semnala şi chiar prezenta o serie întreagă de forme sub care se poate manifesta feedbackul. Nu există însă, în literatura românească a temei, o sinteză asupra acestora, de aici tentativa de a schiţa una (Iacob, 1998, 2007). Pe lângă temeiul teoretic, un tablou sinoptic al tipurilor de feedback este util oricărui profesionist al şcolii pentru a-l sensibiliza asupra complexităţii şi diversităţii actului comunicativ în care este implicat.

Nr. crt.	Criteriul	Forme ale feedbackului	Exemple	
			Feedback I (R → E)	Feedback II (E → R)
1.	activitatea reglată	a) feedback I (al mesajului)	atenţia clasei, calitatea răspunsurilor	
		b) feedback II (al învăţării)		nota, comentarea răspunsului, reacţia la temă etc.
2.	nivelul feedbackului	a) feedback 0	lecţia prin TV, radio	extemporalul neadus, nota necomunicată
		b) feedback insuficient	indici ai neinţelegerii, fără detalii despre cauze	nota în sine
		c) feedback optim	indici edificatori asupra cauzelor reacţiei copiilor	evaluarea (nota) explicată
		d) feedback redundant	reluarea aceleiaşi informaţii, exces pe aceeaşi temă	abundenţa penalizărilor sau încurajărilor; pentru aceeaşi realizare: notă, laudă, premiere, popularizare etc.

Nr. crt.	Criteriul	Forme ale feedbackului	Exemple	
			Feedback I (R → E)	Feedback II (E → R)
3.	calea urmată de feedback	a) feedback direct	reacţia spontană a clasei	nota, lauda, blamul primite personal
		b) feedback indirect	intervenţia unui intermediar (diriginte, părinte, situaţie)	informaţia ocolită care ajunge la elev prin: coleg, părinte, diriginte, carte etc.
4.	momentul apariţiei feedbackului	a) feedback concomitent	reacţia clasei în timpul predării lecţiei	asistenţa pe moment în realizarea sarcinilor de învăţare
		b) feedback ulterior	răspunsurile la ascultarea curentă/recapitulativă, comentariile peste ani	corectarea temei, examenul, concursul
5.	raportul cu conţinuturile anterioare (ale mesajului, învăţării sau altor feedbackuri)	a) feedback consistent[1]	confirmarea interesului la predare prin răspunsurile bune de a doua zi	note pe merit
		b) feedback inconsistent	reacţie pozitivă la predare, răspunsuri slabe a doua zi	evaluarea greşită, inconsecvenţă în cerinţe
6.	modalitatea de codificare	a) feedback verbal (orb)	intervenţii de genul: „Mai tare!", „Repetaţi!", „N-am înţeles!"	comentarii, întrebări, exprimarea atitudinii
		b) feedback paraverbal (orb)	intonaţie, accent, pauză semnificativă	
		c) feedback nonverbal (mut)	mimică, gestică, privire, mişcarea clasei	
		d) feedback mixt	combinări între a), b) şi c)	
7.	sursa feedbackului	a) feedback individual	unul sau altul dintre elevi	profesorul, cartea, un coleg
		b) feedback colectiv	clasa prin sincronia interacţională[2]	reacţia clasei la activitatea elevului
8.	semnificaţia feedbackului pentru beneficiari (E/R)	a) feedback pozitiv (+)	confirmarea, sincronia interacţională	încurajarea, lauda, nota bună
		b) feedback negativ (–)	lipsa sincroniei, neatenţia	blamul, admonestarea, nota slabă
		c) feedback „alb"	reacţii neclasificabile din cauza „opacităţii" lor, gen „faţă de poker"	
9.	conţinut	a) feedback limitat	indiferent de formă (verbal, nonverbal) el „spune" doar: „da"/„nu"	
		b) feedback liber	orice informaţie necesară lămuririi profesorului sau elevului	

1. Feedbackul consistent şi cel inconsistent se deosebesc prin poziţia lor *polară* faţă de conţinuturile anterioare. Primul le confirmă, iar al doilea le infirmă.
2. În 1967, Gordon şi Ogston au formulat *legea sincroniei interacţionale*: atunci când mesajul prezintă interes, receptorul colectiv (de la câteva persoane la mii) tinde să-şi sincronizeze reacţiile comportamentale. Un exemplu, special – e drept, ilustrează spectaculos fenomenul: reacţia spectatorilor la meciul de tenis.

Această taxonomie de lucru, desigur perfectibilă, permite o serie de observaţii, dintre care subliniem :

- teoria pedagogică a acordat până acum atenţie inegală diverselor tipuri de feedback : *cercetarea experimentală* a unora – feedback 0, orb, limitat şi liber (Mucchielli, 1982, p. 29) – *comentarii*, *menţionări* pentru altele, dar şi *ignorare totală* (feedbackurile directe/indirecte, individuale/colective) ;
- judecate prin prisma utilităţii şi eficienţei lor pedagogice, tipurile de feedback prezentate au fie statute valorice *sensibil egale* (feedback I – feedback II, feedback orb – feedback mut – feedback mixt), fie *inegale* (feedback pozitiv – feedback negativ, feedback direct – feedback indirect) sau chiar *opuse* (feedback concomitent – feedback ulterior, feedback consistent – feedback inconsistent) ;
- în mod evident, o aceeaşi acţiune feedback, fie că se adresează profesorului sau elevului, poate să întrunească, concomitent, mai multe atribute. Este cazul, spre exemplu, unui feedback II, continuu, consistent, mixt, limitat, redundant. („În timp ce noi rezolvam exerciţiul, profesorul se oprea de 2-3 ori la caietul fiecăruia, spunea «da» sau «nu», fără alte detalii, şi, cu veşnicul său creion roşu, picta rapid semne de întrebare sau de confirmare.") Acestea pot fi în concordanţă unele cu altele, ceea ce măreşte efectul retroacţiunii în cauză, dar este posibilă şi situaţia opusă. În practica curentă a şcolii apar şi feedbackuri divergente. Iată, spre exemplu, un feedback II, întârziat, consistent, mixt, limitat, redundant : „la două-trei zile după ce făceam tema, pe nepusă-masă, profesorul ne cerea să scoatem caietele pe bănci şi, trecând pe la fiecare, spunea „da" sau „nu", fără alte detalii. Veşnicul său creion roşu ne lăsa ca amintire o mulţime de semne de întrebare sau de confirmare" ;
- în practica didactică există pericolul deturnării semnificaţiilor reale ale feedbackurilor sub presiunea subiectivităţii. Poate apărea, atât la profesor, cât şi la elev/elevi, mecanismul psihologic al raţionalizării (al explicaţiilor iluzorii, autojustificative), ca apărare în faţa unor adevăruri supărătoare. Neatenţia generalizată a clasei va fi interpretată de profesor mai probabil ca semn de oboseală, decât ca indice al neînţelegerii celor predate (feedback I) ; în aceeaşi manieră, şi elevul va interpreta nota mică primită mai probabil ca semn al ghinionului, decât al faptului că nu a învăţat suficient (feedback II).

Capacitatea de a recepta feedbackurile clasei, de a le decodifica corect şi a reface permanent oferta didactică după ghidajul acestora este un atu al celui care-şi respectă meseria şi doreşte să fie în timpul lecţiei *împreună* cu clasa şi materia pe care o predă, şi nu doar *lângă* acestea.

Teme de reflecţie

1. Descrieţi o situaţie şcolară în care să apară un feedback care să întrunească concomitent următoarele caracteristici : feedback II, direct, individual, verbal, negativ, inconsistent, concomitent.
2. Citiţi experimentul prezentat mai jos şi :
   a) identificaţi şi ierarhizaţi cele trei forme de feedback utilizate după randamentul lor ;
   b) caracterizaţi feedbackurile prezentate din perspectiva tuturor criteriilor utilizate în taxonomia menţionată mai sus.

E.B. Hurlock (*apud* Mucchielli, 1982) a făcut următoarea experienţă: trei grupe omogene de elevi (1, 2, 3) au desfăşurat 15 şedinţe de calcul numeric (trei şedinţe pe zi, timp de cinci zile). Copiilor li se cerea să efectueze corect cât mai multe adunări timp de 15 minute.

Ceea ce deosebea situaţiile celor trei grupuri era maniera în care evaluatorii primeau lucrările copiilor. S-a utilizat următorul consemn:

a) grupul 1, la înmânarea lucrărilor, nu primea nici laude, nici dezaprobări şi nu i se spunea nimic despre rezultate;
b) grupul 2 primea, indiferent de rezultatele finale, felicitări, încurajări, laude;
c) grupul 3, indiferent de rezultatele reale, primea sistematic dezaprobări, profesorii corectori fiind mereu „dezamăgiţi" de munca copiilor.

Dacă în prima zi toate cele trei grupuri au obţinut aceeaşi performanţă, din a doua zi au început să apară evoluţii diferite: în grupul 1 – scăderea continuă a performanţei; grupul 2 – menţinerea şi chiar îmbunătăţirea performanţei; grupul 3 – scăderea performanţei, dar nu în maniera drastică a grupului 1.

Teme de reflecţie

Raportaţi-vă la tabelul următor. Analizaţi datele brute obţinute de H. Leavitt în experimentul vizând randamentul unor forme ale feedbackului şi formulaţi cel puţin cinci observaţii şi două concluzii.

Forme ale feedbackului	Certitudinea elevilor	Satisfacţia elevilor	Timpul de lucru	Numărul de erori	Agresivitatea clasei	Certitudinea profesorului
feedback 0	4,7	3,9	229 s	30	2,8	4
feedback verbal	5,3	4,4	249 s	20	1,5	5
feedback limitat („da"/„nu")	5,5	4,5	316 s	15	0,6	5,7
feedback liber	5,6	4,7	363 s	0	0	5,8
	Max. 6	Max. 5			Max. 3	Max. 6

Sursa datelor: H. Leavitt (*apud* Mucchielli, 1982, pp. 29-30)

Temă de reflecţie

Explicaţi şi exemplificaţi conceptele: supracodificare, transinformaţie, *feedforward*, paraverbal.

*
* *

Aspectele supuse analizei converg spre ideea interpretării comunicării didactice ca una dintre resursele majore ale procesului instructiv-educativ. Ea se înscrie în cadrul *conţinuturilor latente* ale procesului formativ, fiind, prin maniera şi nivelul realizării sale, o sursă de potenţare sau diminuare a conţinuturilor formale. Perceperea tot mai exactă a potenţialului şi ponderii pe care actul de comunicare le are în actul didactic este susţinută de convingerea că, *proiectarea şi managementul comunicării apar ca principii de bază ale designului educaţional* (Ionescu, 1982).

Profesorul cu vocaţie ştie că a fi preocupat de conştientizarea, supravegherea şi îmbogăţirea conduitei sale comunicaţionale este o cerinţă elementară, mai ales pentru că „nu tot ce intenţionăm reuşim să spunem, nu tot ce spunem se aude, nu tot ce se aude se şi înţelege, se înţelege şi ce nu spunem, iar ceea ce se înţelege nu depinde numai de noi ce devine" (Şoitu, 1984, p. 116).

Bibliografie

Abric, J.-C., 2002, *Psihologia comunicării. Teorii şi metode*, Editura Polirom, Iaşi.
Bîrliba, M.C., 1987, *Paradigmele comunicării*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
Chelcea, S.; Ivan, L.; Chelcea, A., 2005, *Comunicarea nonverbală: gesturile şi postura*, Comunicare.ro, Bucureşti.
Cucoş, C., 1996, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Debysser, F., 1980, „Exprimer son désacord", *Le Français dans le monde*, nr. 153.
Droll, C., 1995, *Gestica asociată vorbirii la copii*, lucrare de licenţă, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.
François, F., 1990, *La Communication inégale*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
Ghiglione, R., 1986, *L'Homme communiquant*, Armand Colin, Paris.
Grant, B.; Hennings, D., 1977, *Mişcările, gestica şi mimica profesorului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Iacob, L., 1998, „Comunicarea didactică", în A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), *Psihologia şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.
Iacob, L., 2007, „Types of feed-back in educational communication", în P. Ilieva-Baltova, K. Petrova (ed.), *Psycholinguistic studies. Papers in honor of Prof. Tatiana Slama-Cazacu*, Riva Publishers, Sofia.
Ionescu, M., 1982, *Lecţia între proiect şi realizare*, Dacia, Cluj-Napoca.
Izard, C., 1982, *Measuring Emotions in Infants and Children*, University Press, Cambridge.
Leroy, G., 1974, *Dialogul în educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Mouchon, J.; Filloux, F., 1980, *Pour enseigner l'oral*, CEDIC, Paris.
Mucchielli, R., 1982, *Metode active în pedagogia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Mucchielli, A., 2002, *Arta de a influenţa. Analiza tehnicilor de manipulare*, Editura Polirom, Iaşi.
Neacşu, I., 1990, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Ollivier, B., 1992, *Communiquer pour enseigner*, Hachette, Paris.
Păun, E., 1982, *Sociopedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Pânişoară, I.-O., 2003, *Comunicarea eficientă. Metode de interacţiune educaţională*, Editura Polirom, Iaşi.
Peretti, A.; Legrand, J.A.; Boniface, J., 2001, *Tehnicile de comunicare*, Editura Polirom, Iaşi.

Rimé, B., 2007, *Comunicarea socială a emoţiilor*, Editura Trei, Bucureşti.
Romano, C. ; Salzer, J., 1987, *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*, Edition de l'Organisation, Paris.
Sălăvăstru, D., 2004, *Psihologia educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.
Slama-Cazacu, T., 1999, *Psiholingvistica*, Editura All, Bucureşti.
Şoitu, L., 1984, „Condiţionarea psihologică a mesajului audio-vizual", *Psihologia în România*, ASSP-AP, Bucureşti.
Teodorescu, S., 1997, *Psihoantropogeneză. Concepţia psihologică a lui Pierre Janet despre om*, A92, Iaşi.
Ungureanu, D., 1994, *Rezonanţa feedbackului şi nivelul redundanţei în optimizarea comunicării şcolare orale*, teză de doctorat, Universitatea din Bucureşti.
Zajonc, R., 1972, *Psychologie sociale expérimentale*, Dunod, Paris.

Evaluarea şcolară.
Intenţionalitate, procesualitate, strategii

Prof.univ.dr. Constantin Cucoş

Scopul unităţii de curs :

- cunoaşterea şi punerea în aplicare a celor mai oportune strategii şi metode de evaluare performanţelor şcolare în concordanţă cu finalităţile educaţiei contemporane

Obiective operaţionale :

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- opereze cu aparatul conceptual specific teoriei şi practicii evaluative ;
- semnifice adecvat practicile docimologice contemporane, conţinuturile şi valorile adiacente purtate de acestea ;
- caracterizeze dispozitivele evaluative tradiţionale sau alternative puse în circulaţie la un moment dat ;
- dobândească abilităţi de a construi probe de evaluare care să satisfacă condiţiile tehnice de obiectivitate, validitate şi fidelitate ;
- evite disfuncţii ce pot să apară în procesul de evaluare şi notare a performanţelor educaţilor ;
- devină autonomi şi responsabili în gândirea şi derularea unor trasee evaluative diverse, inedite ;
- adecveze, în plan practic, proceduri de evaluare diverse, complementare, reclamate de situaţii educative specifice.

I. Evaluarea randamentului şcolar – componentă a demersului didactic

I.1. Argumente pentru o cultură evaluativă

Viaţa şcolii stă sub semnul valorii şi valorizării. De cum intrăm în şcoală, cineva ne verifică, ne povăţuieşte, ne mângâie pe creştet. Degetul ridicat, creionul roşu şi carnetul cu note sunt însemne ale acestor preocupări. Nimic din ceea ce se petrece în acest spaţiu nu scapă exerciţiului axiologic, respectiv acelei preocupări de a conferi sau atribui valori specifice actelor sau produselor noastre. Semnificarea unor activităţi prin evaluarea lor reprezintă un moment esenţial al „lanţului" didactic. La tot pasul, cineva emite pretenţii, creează noi orizonturi, spune că e bine sau nu ceea ce ştim sau ceea ce suntem în stare să facem. Cum acţiunea didactică este premeditată şi vizează atingerea unor scopuri, este firesc să existe cineva care se interesează dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut. Şi cum se poate obţine mai binele.

Prin evaluare, cineva ia în seamă o serie de repere (şi ne ia în seamă !) legate de ceea ce realizăm efectiv sau vrem să facem pe mai departe. Avem nevoie de „semne" din partea celor din jur, avem nevoie de întăriri sau judecăţi din direcţia alterităţii. Mai ales dacă estimările sunt bune. Însă nu trebuie subestimate nici judecăţile greşite survenite la un moment dat (pentru că ne forţează să le contrazicem !). Recunoaşterea succesului ne deschide calea spre noi reuşite, spre noi năzuinţe, spre noi realizări. Succesul generează trăiri afective pozitive, un tonus ce dinamizează, susţine şi direcţionează conduita manifestată deja într-o măsură mai mare sau mai mică. Chiar şi-atunci când cineva ne amendează greşelile, ne dă peste mână, ne critică, ne avântăm în învăţare sau încercăm s-o reluăm altfel. Oricât de maturi sau educaţi am fi, ne orientăm şi în funcţie de ceea ce zic sau cred alţii. Indiferenţa în actul educativ este un fel de crimă. Ea desconsideră trebuinţele de bază ale actorilor antrenaţi în educaţie, afectează respectul faţă de sine, pune sub semnul întrebării siguranţa pe termen lung şi ne ţine la distanţă de funcţionalitatea benefică a răspunsului afectiv din partea celor din jur.

> **? Întrebare**
> Faceţi un efort de memorie şi gândiţi-vă dacă nu cumva unele dintre realizările dumneavoastră ca elevi-studenţi nu s-au datorat (şi) felului în care aţi fost apreciaţi, preţuiţi, evaluaţi de către profesorii dumneavoastră.

Formarea unei culturi evaluative este unul dintre obiectivele şcolii mai puţin vizate sau realizate. Ni se dau multe cunoştinţe în şcoală, dar nu şi scheme sau repere de valorizare a lor. Chiar valorile care ni se transmit (ale cunoaşterii, ale sensibilităţii, ale credinţei etc.) vin către noi insuficient aureolate de sensul importanţei lor, trebuind să fie luate ca atare. Exerciţiile de valorizare a unor conţinuturi şcolare de către elevi sunt

foarte puţine şi, dacă apar, acestea nu sunt... valorizate, evaluate, notate. Contează, nu-i aşa, ceea ce ştie elevul, şi nu ce părere are el despre ceea ce ştie!

O educaţie autentică trebuie să conducă la suscitarea facultăţilor noastre de a evalua permanent ceea ce ştim şi ceea ce facem cu ceea ce ştim. Ca profesori, suntem datori să le livrăm elevilor nu numai cunoştinţe, ci şi repere privind statutul sau valoarea lor. De fapt, asta ar însemna să educăm.

Temă de reflecţie
Identificaţi şi comentaţi situaţii de supralicitare a actului evaluativ în unele momente ale procesului educativ (create de dumneavoastră sau de alţi factori). Sugeraţi şi câteva căi de a ieşi din aceste situaţii.

I.2. Şcoala şi examenele ei

Evaluarea şcolară, realizată prin examinări de toate felurile, nu este o invenţie a scolasticii şi torturii medievale. Dimpotrivă, ea ţine mai degrabă de modernitatea ultimelor două secole, interesată de proceduri tot mai „exacte" de categorisire şi de selecţie a indivizilor. Dacă, prin absurd, s-ar transla schemele actuale de evaluare a celor aflaţi în faza de învăţare către secolele de glorie culturală ale omenirii, relieful nostru spiritual ar arăta cu totul altfel, probabil ar fi făcut loc şi altor produse, şi altor actori, dacă nu ar fi fost poate mai sărac decât cel pe care l-am moştenit. Oricum, milenii de educaţie a omenirii nu au cunoscut, în materie de evaluare, ceea ce administratorii educaţiei au pus la dispoziţie în ultimul timp. Ce înseamnă acest lucru? Înseamnă că evaluarea nu este neutră în raport cu ceea ce se încorporează sau se învaţă de către om. *Se învaţă ceea ce apreciază ceilalţi că-i important să înveţi.* Înainte de a deprinde ceva se pleacă de la premisa că acel ceva merită să fie cunoscut. Că cineva stă cu ochii pe noi pentru a vedea dacă s-a achiziţionat cu adevărat acel ceva. Mai înseamnă că profilul cunoaşterii umane este creionat prin insidioase scheme de valorizare ce sunt date mai înainte ca ea să apară. Că se vor întrupa acele valori sperate, visate, valorizate. Orice dispozitiv evaluativ predetermină realităţi ce nu sunt încă. A evalua înseamnă să instaurezi noi realităţi plecând la drum cu anumite ierarhii ale excelenţei ce funcţionează mai întâi pe hârtie sau în mintea noastră!

? Întrebare
Credeţi că formele şi procedurile actuale de evaluare sunt satisfăcătoare pentru ceea ce doresc sau speră educaţii să fie evaluaţi? Nu cumva rămân conduite (importante!) ale elevilor care nu sunt luate în seamă de aceste proceduri?

Omul are un apetit aparte de a estima, de a cântări, de a valoriza. Evaluarea este un cuvânt care „sună" bine şi cam toată lumea se pricepe la aşa ceva. Iar asta poate da seama de gradul nostru de inocenţă şi de simplicitate. Avem păreri legate de sport, viaţa

politică, mersul vremii, Dumnezeu, ce a fost, este şi va fi şi, de bună seamă, felul în care se face educaţia. Acest termen a făcut o bună carieră şi, cum spune Paul Valéry, se pretează în orice controversă, dispută, dialectică, elocvenţă. Evaluează şi omul de pe stradă şi academicianul, şi chiar cel tânăr şi cel bătrân, şi cel care-şi asumă acest rol şi cel care nu este obligat, şi cel care... crede că nu evaluează. Evaluând, ne poziţionăm, ne punem în evidenţă, ieşim în faţă. E o expresie a specificităţii şi autonomiei noastre. Atunci când ne dăm cu părerea devenim cei mai liberi!

Când aducem în atenţie problema valorii trebuie să fim conştienţi în legătură cu ce reper este gândită aceasta: cu un obiect, cu o calitate, cu o stare, cu o relaţie? Iar în domeniul educaţional ne referim la o cunoştinţă, la o competenţă, la un comportament, la o fiinţă ca întreg? Şi, în fond, la ce valoare ne referim, la cea de acum sau la cea care poate fi? La valoarea de uzanţă, valoarea de schimb, valoarea materializată în bani, valoarea dată de statutul dobândit sau la valoarea ca simbol (epistemic, artistic, politic etc.)? În orice caz, valoarea presupune prezenţa unei fiinţe şi a unui raport al acesteia cu toate aspectele de mai sus: obiecte, însuşiri, conduite, sensuri, esenţe, finalităţi. Excelenţa, reuşita, dar şi eşecul în parcursul elevilor sunt realităţi construite de sistemul şcolar – afirmă Ph. Perrenoud (1998). Acelaşi autor identifică trei mecanisme complementare, pe care le consideră „o triplă fabricare a eşecului". Ele privesc:

- curriculumul – conţinutul pe care trebuie să-l parcurgă elevii; în condiţiile în care nici nu pleacă din acelaşi punct şi nici nu au aceleaşi resurse, inegalitatea este constant recreată pe parcursul traseului şcolar;
- tratamentul pedagogic nediferenţiat – faptul că elevii sunt trataţi la fel, situaţie exprimată în sintagma „indiferenţă la diferenţe";
- evaluarea – care contribuie la minimizarea sau, din contră, la dramatizarea inegalităţilor reale de învăţare.

Să notăm faptul că estimarea şi evaluarea sunt acte de valorizare ce intervin în toate întreprinderile umane. Şi înainte, şi după ce facem ceva stăm şi cumpănim asupra calităţii şi amplorii realizării. Acţiunea umană este predominant teleologică, având un rost şi fiind îndreptată către un scop. Şi, mai presus de toate, ea se înscrie pe o linie de ascendenţă valorică. Dorim permanent să cunoaştem mai mult, să facem mai bine, să fim altfel. Or, o astfel de evoluţie presupune să ştim exact unde am ajuns, ce am întreprins, cu ce ne-am ales. Cu alte cuvinte, e nevoie de o diagnosticare, de o radiografiere a unui pas evolutiv printr-un moment evaluativ. Pentru a regla, din mers, schema viitoare de acţiuni.

I.3. Precizări terminologice

Sensul termenului *evaluare* îngăduie diferite conotaţii, în funcţie de realităţile educaţionale de care încearcă să dea seamă: evaluarea sistemului, cea a instituţiei de învăţământ, evaluarea programelor, a profesorilor, a elevilor etc. În acelaşi timp, fiecare teoretician poate să imprime acestui termen semnificaţii destul de diverse. Gérard Scallon, de pildă, distinge trei mari planuri de semnificaţie epistemică pentru verbul „a evalua":

a) a concepe o procedură de evaluare;
b) a aplica o evaluare;
c) a exprima o evaluare (1988, p. 12).

De bună seamă, cele trei ipostaze nu se identifică. Una este să proiectezi proceduri şi instrumente de evaluare (care nu întotdeauna se adecvează la realitate), alta este să le aplici în mod practic (cu limite şi vicieri inerente) şi alta să exprimi şi să explicitezi ceea ce ai evaluat (când intervin anumite filtre de cenzurare sau de atenuare a unor asperităţi valorice). De altfel, verbul a evalua este coextensiv semantic cu alte verbe, cum ar fi a aprecia, a constata, a estima, a examina, a cântări, a judeca, a măsura, a nota, a valida, a valoriza, a expertiza etc. (Vogler, 2000).

? Întrebare
Reflectaţi la conţinuturile semantice ale verbelor de mai sus. Identificaţi prin ce se particularizează fiecare verb prin exemplificare şi contextualizare la spaţiul educaţional.

Urmărind anumite definiţii şi noţiuni derivate, constatăm o bogăţie şi o ierarhie a cadrului conceptual dezvoltat în jurul actului de evaluare. De altfel, ca simpli „cititori" ai literaturii din acest domeniu, sesizăm o literatură prolixă, deosebit de deturnantă, fiecare autor propunând clasificări, viziuni, valorizări ce cu greu pot fi compatibilizate, sintetizate.

Iată cadrul problematic, aşa cum apare el la Gilbert de Landsheere, care reia o serie de sugestii ale înaintaşului său, Henri Piéron:

„Docimologia este ştiinţa care are drept obiect studiul sistematic al examenelor, în particular al sistemelor de notare, şi comportamentul examinatorilor şi al examinaţilor. Docimantica e tehnica examenelor.

Doxologia este studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educaţia şcolară.

Evaluarea, în sens restrâns..., merită deci un loc important în învăţământ, în care este parte integrantă. Ea are întotdeauna un raport direct sau indirect cu progresul, în extensie şi în calitate, al învăţării" (1971, pp. 1-4). B. Bloom înţelege evaluarea ca „formulare, într-un scop determinat, a unor judecăţi asupra valorii anumitor idei, lucrări, situaţii, metode, materiale etc.". Altfel spus, evaluarea împrumută caracteristici ale cunoaşterii care are următoarele note definitorii: fenomene foarte variate fac obiectul evaluării; evaluarea implică o judecată de valoare asupra stării fenomenului evaluat; presupune atât cuantificarea (măsurarea) fenomenului, cât şi aprecierea lui; judecăţile de valoare implică utilizarea unor criterii, standarde; totul este efectuat „într-un scop determinat" (ameliorarea).

Unii autori fac o distincţie între *control* şi *evaluare*. Astfel, J.M. Barbier consideră că suntem în cazul unui control de fiecare dată când se derulează o serie de operaţii ce au ca rezultat producerea de informaţii asupra funcţionării corecte a unei activităţi de formare. Dimpotrivă, avem de-a face cu un proces de evaluare de fiecare dată când ne găsim în prezenţa unor operaţii care au drept scop producerea unei judecăţi de valoare asupra activităţilor de formare (1985, p. 28). Acelaşi autor vorbeşte despre o evaluare implicită, când judecata de valoare nu se explicitează decât prin efectele sale, şi despre o evaluare spontană, când judecata se explicitează direct, prin enunţare şi formulare (pp. 32-33).

Sintetizând mai multe definiţii ale evaluării, Daniel L. Stufflebeam şi colaboratorii săi (1980, p. 17) ne propun trei grupe de definiţii pentru evaluare, în funcţie de trei identităţi posibile : 1) *evaluare = măsură* ; 2) *evaluare = congruenţă* ; 3) *evaluare = judecare*. Fiecare caz presupune o serie de avantaje şi inconveniente. Definiţiile circumscrise de identitatea *evaluare-măsură* au următoarele avantaje : se sprijină direct pe o măsurare precisă, sunt obiective şi fidele, datele pot fi tratate matematic, iar din acestea rezultă norme şi concluzii ferme ; dezavantajele legate de definire constau în faptul că identitatea invocată implică o centrare strict instrumentală, o inflexibilitate consecutivă costurilor de producere de noi instrumente, iar judecăţile şi criteriile pe care se bazează sunt problematice şi elimină sau nu iau în seamă aspectele nemăsurabile.

Definiţiile bazate pe identitatea *evaluare-congruenţă* prezintă următoarele avantaje : se referă la o acţiune puternic integrată în procesul de învăţământ, furnizează date asupra elevului şi programului deopotrivă, retroacţiunea este imediată, există referinţe directe la obiective şi criterii inerente, care pot furniza date atât asupra procesului, cât şi asupra produsului final. Apar şi dezavantaje, precum riscul evaluatorului de a juca un rol mai mult tehnic, centrarea este restrânsă la obiective, comportamentul devine criteriul ultim al gestului educativ, iar evaluarea se dovedeşte a fi mai mult o acţiune secvenţială, terminală.

Definiţiile care se sprijină pe identitatea *evaluare-judecare* prezintă avantajele că recurg la concretizări practice uşoare, permit o lărgire a variabilelor avute în vedere, sunt permisive la experienţe şi expertize şi nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor ; au însă dezavantajele că se sprijină pe rutină şi, fapt empiric neverificabil, li se poate contesta fidelitatea şi obiectivitatea, datele şi criteriile sunt ambigue, iar riscurile unor generalizări pripite sunt destul de mari.

Într-o perspectivă istorică, teoriile asupra evaluării pot fi distribuite în trei perioade mai importante. O primă perioadă, care debutează încă de la sfârşitul secolului trecut şi se prelungeşte către anii '10-'30, poate fi numită *Perioada testelor* şi se caracterizează prin intenţia de a înlocui măsurarea subiectivă, individuală şi aleatoare, cu teste obiective, standardizate. A doua perioadă, numită *Perioada măsurătorilor*, continuă să perfecţioneze bateriile de teste, simultan cu apariţia unei interogaţii asupra dificultăţilor şi inconvenientelor cu privire la rezultatele testelor. Într-o a treia secvenţă, denumită *Perioada evaluării*, începută prin 1930, perspectivele asupra acestei probleme se lărgesc prin încercarea de a se descoperi elevul ca totalitate (Pelletier, 1971, pp. 5-20). Această ultimă perioadă este legată de activitatea lui Henri Piéron, părintele recunoscut al docimologiei.

Problematica evaluării a stat şi în atenţia psihologilor şi a pedagogilor români. Rămân ca puncte de referinţă studiul consistent şi fermecător al lui Vasile Pavelcu (1968), precum şi lucrarea cuprinzătoare a lui I.T. Tadu (1981), reeditată şi îmbogăţită recent (1999). Totodată, apreciem şi luările de poziţie ale Serviciului Naţional de Evaluare şi Examinare, din ale cărei sinteze importante am preluat mai multe elemente de referinţă (vezi „Bibliografie").

Coroborând mai multe opinii şi luări de poziţii (Stufflebeam 1980 ; Pavelcu 1968 ; Radu 1981 ; Moise 1985 ; Moise, 2007 ; Nicola, 1992, *Dicţionar de pedagogie*, 1979), ne vom fixa provizoriu asupra următoarelor încercări de definire :

Docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza ştiinţifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiţi şi la acelaşi examinator, a factorilor

subiectivi ai notării, precum şi identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivităţii unei examinări şi evaluări.

Eficienţa învăţământului se referă la capacitatea sistemului educaţional de a produce, în mod satisfăcător, rezultatele preconizate, adică de a le vedea concretizate în comportamentele şi atitudinile absolvenţilor, prin eforturi determinate la nivel macro- şi microstructural.

Randamentul şcolar este dat de nivelul de pregătire teoretică şi acţională a elevilor, reflectând o anumită concordanţă a acestor concretizări cu conţinutul circumscris de programele şcolare.

Evaluarea şcolară este procesul prin care se delimitează, se obţin şi se furnizează informaţii utile, permiţând luarea unor decizii ulterioare. Actul evaluării presupune trei momente relativ distincte: *măsurarea*, *aprecierea* rezultatelor şcolare şi *adoptarea măsurilor de ameliorare*.

Măsurarea consecinţelor instruirii constă în operaţia de cuantificare a rezultatelor şcolare, respectiv de atribuire a unor simboluri exacte unor componente achiziţionale, prin excelenţă calitative. Măsurarea presupune o determinare obiectivă, prin surprinderea riguroasă a unor achiziţii, şi nu implică formularea unor judecăţi de valoare. Măsurarea ţine mai mult de dimensiunea „impersonală" a educatorului. Aşa se explică faptul că, în acest act, poate fi implicată satisfăcător maşina de evaluat.

Aprecierea şcolară sau evaluarea propriu-zisă constituie emiterea unei judecăţi de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referinţă axiologic.

Adoptarea de măsuri de ameliorare implică actele decizionale privind perfecţionarea şi potenţarea procesului de predare-învăţare prin măsuri sincrone sau succesive actului evaluativ.

Examenul este o modalitate de evaluare care se constituie ca o etapă finală a unei curse mai mari. El presupune o cântărire, o cumpănire, o circumscriere a competenţelor achiziţionate până la un moment dat (vezi examenul de bacalaureat). În principiu, examenul poate fi trecut de toţi candidaţii. El are funcţia dominantă de constatare şi de diagnosticare a unor achiziţii, considerate deja existente. Examenul se prezintă ca o formă de control relativ separată de programul de instruire, având şi funcţia de bilanţ, cu scopul de orientare şcolară şi predictivă. Includem aici examenul de bacalaureat, examenele curente din timpul studenţiei, examenul de licenţă.

Concursul presupune confruntare, luptă, întâlnire şi concurenţă între persoane ce consideră că au o anumită competenţă într-o direcţie a formării. Concursul este o etapă iniţială de evaluare şi are un caracter pronunţat selectiv. El joacă un rol prognostic şi de decizie privind traseul ulterior al candidatului. Concursurile se pot organiza fie la începutul unui ciclu de şcolarizare (vezi concursul de admitere în facultate), fie la trecerea dintr-un ciclu de învăţământ în altul, în zona mono-obligatorie a sistemului şcolar (din ciclul primar în cel gimnazial, de pildă).

Teme de rezolvat

1. Arătaţi în ce măsură raportul dintre măsurare şi apreciere se evidenţiază în cazul diferitelor discipline şcolare care se studiază în învăţământul secundar şi liceal. La ce discipline şi din ce cauză este privilegiat aspectul măsurării sau

cel al aprecierii? Ce concluzii didactice puteţi trage din această analiză comparativă?
2. Faceţi o comparaţie docimologică între examenul de bacalaureat şi concursul de admitere trecând pe patru coloane aspectele identice, cele contrastante, cele specifice numai examenului de bacalaureat şi cele specifice numai concursului de admitere.
3. Consideraţi că un concurs de admitere poate fi substituit cu rezultatele unui examen de bacalaureat? Argumentaţi opţiunea dumneavoastră.

Sunt autori care fac o distincţie interesantă între evaluare şi control (Ardoino, Berger, 1989), ce se dovedeşte deosebit de relevantă în contextul discuţiei noastre. Evaluarea se face în perspectiva valorilor şi a unui înţeles care transcende realitatea curentă ; controlul este unidirecţional şi este supus unui conformism conjunctural, evaluarea este deschisă şi chiar improbabilă, controlul se axează pe coerenţă şi omogenitate ; evaluarea este un proces şi comportă şi zone de opacitate, controlul are la bază dispozitive construite şi transparente ; evaluarea ţine cont de experienţa istorică şi temporală, controlul este în afara timpului ; evaluarea este un proces infinit şi parţial, controlul este un demers finit şi total.

Activitate
Daţi exemple de acţiuni de evaluare şi de control pe care le poate efectua un cadru didactic.

Evaluarea conduce, după unii autori, la fabricarea unei ierarhii a excelenţei (Perrenoud, 1998, p. 8). Compararea şi clasarea elevilor se face prin raportare la o normă a excelenţei construită la modul ideal sau conjunctural, în funcţie de profesor şi de elevii cu care lucrează. De cele mai multe ori avem de-a face cu un glisaj între cele două repere (ireal şi real), exigenţele fiind date dinainte sau structurându-se chiar în actul evaluării.

I.4. Importanţă şi perspective în teoria şi practica evaluării

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoştinţelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecţionare, ce presupune o strategie globală a formării. Operaţia de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învăţare, ci constituie un act integrat activităţii pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeţei secvenţelor educative, a componentelor procesului didactic şi un mijloc de delimitare, fixare şi intervenţie asupra conţinuturilor şi obiectivelor educaţionale.

Alain Kerlan (*apud* Radu, 1999, p. 13) consideră că evaluarea se face pornind de la următoarele întrebări-cheie :

- Pentru ce se face evaluarea (care sunt funcţiile acesteia)?
- În raport cu ce (care este sistemul de referinţă, care sunt criteriile evaluării)?

- Pentru cine (care sunt destinatarii evaluării)?
- Ce se evaluează (conduite, rezultate, procese, evoluţii)?
- Cu ajutorul căror instrumente şi prin proceduri se face evaluarea?

Când se pune problema unei judecăţi de valoare, apare însă o întrebare: ce trebuie evaluat, o stare existentă a individului ori o transformare sau evoluţie a acestuia? Un defect major al evaluării rezidă în centrarea ei exclusivă asupra unuia dintre reperele menţionate. Starea prezentă a personalităţii elevului este, desigur, rezultatul unei istorii, al unui capital cultural încorporat, dar nu trebuie ocultată realitatea procesuală, devenirea existenţei umane, virtualităţile şi posibilităţile viitoare. Este necesar să se identifice, cu claritate, pentru fiecare caz în parte, *obiectul evaluării*, referenţialitatea de la care se va porni în emiterea unei judecăţi de valoare. „Foarte adesea – apreciază Jean-Marie Barbier – se constată o mare confuzie cu privire la distingerea obiectului real al evaluării. Nu se ştie niciodată cu precizie, mai ales dacă se evaluează trăsăturile ce permit înţelegerea unei realităţi sau realitatea însăşi (de exemplu, un produs şcolar, avându-l pe individ ca autor)" (1985, p. 67).

Unii autori (Mayer, 2000, p. 47) consideră că nu competenţele sunt evaluate, ci rezultatele, „întrupările" acestora. Obiectul evaluării e constituit din comportamentele observabile, măsurabile şi evaluabile. Competenţele se atestă indirect, prin rezultatele probate de elevi. Competenţa, ca atare, rămâne invizibilă. Nu evaluăm decât rezultate, ele fiind singurele dovezi palpabile ale acestor competenţe. Competenţa este acea capacitate de a rezolva o problemă într-un context dat şi presupune strategii oarecum automatizate de rezolvare a sarcinilor. „Nu se pot măsura decât aproximări ale competenţei, traducerile cele mai fidele, produsele imaginate de profesori pentru a reflecta, pentru a traduce această competenţă. În consecinţă, nu are sens să afirmi că o competenţă este în curs de a fi dobândită, că este sau nu este dobândită: cum poţi oare să ştii că ceva invizibil s-a instalat în memorie? Singura afirmaţie posibilă este următoarea: în raport cu competenţa X, cutare elev a realizat produsele X1, X2, X3... în cutare momente ale anului sau ale ciclului, iar aceste produse au fost conforme sau nu cu normele cerute" (Mayer, 2000, p. 48).

Majoritatea cadrelor didactice şi a evaluatorilor recunosc că simpla acumulare de date nu constituie încă o evaluare. Trebuie să se emită o judecată de valoare după o scară de valori, explicită sau implicită. Introducerea unor elemente şi exigenţe axiologice atrage după sine o serie de interogaţii psihologice şi filosofice: de unde vin aceste criterii, în funcţie de care se face o apreciere? Cine are sarcina să le prescrie? Ce probleme deontologice se ridică în acest context? Într-o societate pluralistă, unde coexistă mai multe scări valorice şi se realizează o educaţie interculturală, la care cod valoric se va face referinţă? Dar dacă valorile educaţionale intră în conflict în anumite împrejurări istorice (să ne amintim că, uneori, înainte de 1989, una se cerea din partea instanţelor politice supraetajate şi altceva realizau – în fapt – educatorii responsabili), în funcţie de care parte ne ghidăm în evaluare? Iată câteva întrebări care relevă complexitatea activităţii de evaluare, mai ales atunci când ieşim din cadrul clasic al problemei în discuţie.

Nu este mai puţin adevărat că dificultăţile evaluării pot trimite la veritabile aporii, degajate de încercarea de a răspunde la întrebări de tipul: Când evaluăm (la începutul, pe parcursul ori la sfârşitul procesului)? Ce se evaluează (cunoştinţe, deprinderi, interacţiuni, componente ale activităţii)? Cum evaluăm? Cine evaluează, pentru ce şi în numele a ce evaluăm?

Apoi trebuie să observăm că actul evaluării degajă deseori un cadru artificial, marcat de o distanţă remarcabilă între conduita de observat şi cea observată propriu-zis. Proba de evaluare se poate converti într-o situaţie fabricată, în sensul că agentul evaluat (elevul) este obligat să adopte conduita dorită, prin însăşi prescrierea implicită, „ascunsă" în probă. Dispozitivul evaluativ nu este deloc neutru. El induce la actorii spaţiului educaţional anumite conduite, prescrie statute previzibile, prefigurează efecte uneori perverse. Jean-Marie Barbier recunoaşte în orice formă de examen sau de testare „dispozitive de provocare a conduitelor" (1985, p. 101). După alţi experţi în materie de evaluare, se disting şi alte simptome problematice care se pot evidenţia în cursul acestui proces (Stufflebeam, 1980, pp. 4-10):

- *simptomul evitării* (prin eludare bugetară sau prescrieri explicitate în programele educative);
- *simptomul anxietăţii* (pentru cadrele didactice, mai ales, în cazul perceperii unor erori sau neajunsuri ale activităţii acestora);
- *simptomul imobilismului*, cauzat de decalajele dintre posibilităţile şi realităţile evaluării;
- *simptomul lipsei de principii clare*, pentru conceptorii proiectelor de evaluare;
- *simptomul slabei îndrumări* a practicienilor de către specialiştii în metodologia evaluării.

O altă capcană care poate apărea este şi aceea a unei raţionalizări exagerate a evaluării, prin construirea unor proceduri complicate, de natură instrumentală. Riscul unei alunecări „tehnocrate", după alte modele, exterioare şcolii, pare a fi din ce în ce mai evident (*cf.* Dominice, 1979, p. 56).

Aceste simptome se concretizează în funcţie de circumstanţe şi se pot manifesta simultan. Pentru diminuarea efectelor negative, este necesară cel puţin cunoaşterea lor, dacă nu şi stăpânirea unor strategii de diminuare a eventualelor consecinţe.

> **? Întrebare**
> Dincolo de virtuţile evaluării pentru un ansamblu formativ, se nasc şi „servituţi" inerente. Aţi putea identifica şi alte efecte perverse, diferite de cele sugerate mai sus?

În vederea conceperii şi aplicării adecvate a evaluării în activităţile şcolare, ar trebui să se ţină cont de câteva mutaţii de accent, constatate în ultimul timp, având drept consecinţe o redimensionare şi o regândire a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigenţe:

1. extinderea acţiunii de evaluare, de la verificarea şi aprecierea rezultatelor – obiectivul tradiţional –, la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, ci şi a conţinutului, a metodelor, a obiectivelor, a situaţiei de învăţare, a evaluării;
2. luarea în calcul şi a altor indicatori, alţii decât achiziţiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;
3. realizarea unei continuităţi şi complementarităţi între evaluarea internă şi cea externă, corelarea mai atentă a acestei axe procedurale cu funcţiile prioritare pe care le îndeplineşte evaluarea într-un anumit context sau moment;

4. diversificarea tehnicilor de evaluare şi creşterea gradului de adecvare a acestora la situaţii didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, a modalităţilor complementare sau alternative de evaluare, punerea la punct a unor metode de evaluare a achiziţiilor practice);
5. explicarea şi semnificarea rezultatelor în faţa elevilor, pentru a transforma evaluarea într-un prim pas al autoevaluării corecte şi obiective;
6. deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spaţiului şcolar (competenţele relaţionale, comunicarea profesor-elev, disponibilităţile de integrare în social);
7. personalizarea actului evaluativ, prin contextualizarea instrumentelor, a criteriilor şi a aprecierii la subiecţii examinaţi, la contextul sociocultural, la liniile de evoluţie ale lumii actuale;
8. realizarea în cadrul programelor de formare continuă a unor exerciţii de construire şi interpretare a unor instrumente de evaluare adaptate contextului socioşcolar prezent;
9. necesitatea întăririi şi sancţionării rezultatelor evaluării cât mai operativ; scurtarea feedbacklui, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor şi a exploatării dispoziţiilor psihice ale elevilor;
10. centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive şi nesancţionarea în permanenţă a celor negative;
11. transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare, prin autoevaluare, interevaluare şi evaluare controlată.

Temă de reflecţie

Se cunoaşte că un principiu didactic important se referă la respectarea particularităţilor de vârstă şi individuale, care se traduce prin asigurarea unei diferenţieri şi individualizări a actului de predare-învăţare. Cum se aplică această cerinţă didactică în procesul de evaluare? Cum realizaţi concret individualizarea şi diferenţierea prin intermediul actului de evaluare?

II. Procesualitatea evaluării. Ipostaze, funcţii, caracteristici

II.1. Niveluri şi ipostaze ale evaluării

Evaluarea se referă la sistemul de învăţământ (la componente ale acestuia sau ale procesului didactic), dar în strânsă corelaţie cu alte sisteme ale organismului social. Evaluarea realizată în cadrul sistemului educaţional, la nivelul procesului, de pildă, generează anumite informaţii care au o funcţie autoreglatoare pentru creşterea eficienţei instruirii. Un rol important în funcţionarea procesului didactic îl are conexiunea inversă, care este asigurată, în bună măsură, de actul evaluării. Ioan Nicola identifică două niveluri la care se poate concepe evaluarea: *evaluarea economică*, ce vizează eficienţa sistemului de învăţământ prin prisma raportului dintre resursele materiale şi financiare investite de societate şi rezultatele învăţământului, materializate în competenţele achiziţionate, şi *evaluarea pedagogică*, unde eficienţa învăţământului este decelată prin prisma

raportului dintre obiectivele proiectate şi rezultatele obţinute de către elevi în activitatea de învăţare (1992, p. 253).

De altfel, se pot distinge mai multe niveluri ale evaluării în învăţământ (*cf.* Strungă, 1999):

- evaluarea globală a educaţiei în raport cu celelalte activităţi ale existenţei sociale;
- evaluarea instituţiilor de învăţământ în acord cu anumite standarde de progres sau de calitate;
- evaluarea cadrelor didactice, a responsabililor şi factorii decidenţi în raport cu standardele ocupaţionale şi în funcţie de exigenţele de politică educaţională;
- evaluarea elevilor în calitate de beneficiari ai sistemului de educaţie.

În condiţiile reformei învăţământului românesc apar şi alte domenii ale evaluării şi examinării (*cf.* Lisievici, 1997; Stoica, 2001, p. 8):

- evaluarea instituţională, a diferitelor categorii de instituţii de învăţământ, în perspectiva ierarhizării sau acreditării lor;
- evaluarea curriculumului, cu toate componentele lui;
- evaluarea calităţii învăţământului;
- evaluarea utilizării timpului educaţional etc.

Dar evaluarea trebuie să vizeze şi alte componente ale actului paideic, prin raportarea acestora unele la altele. Astfel, este interesant de raportat adecvarea obiectivelor şcolare la valorile şi cerinţele sociale, concordanţa dintre desfăşurările curriculare şi paradigmele ştiinţei şi culturii, relaţia dintre conţinutul învăţământului şi scopurile instruirii, dintre conţinuturile stipulate, posibilităţile şi disponibilităţile elevilor, aprecierea activităţilor educative raportate la obiective, a metodologiei în raport cu conţinutul şi obiectivele educative etc. şi, în final, evaluarea evaluării înseşi. De altfel, integralitatea predare-învăţare-evaluare este dovedită prin presupunerea simultană a „paşilor" demersului didactic, invocaţi, de pildă, de Gronlund prin:

1. identificarea şi definirea obiectivelor în termeni de schimbări dezirabile în comportamentul elevului (ce cunoştinţe, ce capacităţi de înţelegere, ce interese, ce atitudini va trebui să posede elevul la sfârşitul procesului?);
2. planificarea şi direcţionarea experienţelor de învăţare în armonie cu obiectivele stabilite; este etapa în care accentul este pus mai curând pe proces, decât pe produs;
3. stabilirea progresului elevului în direcţia obiectivelor desemnate (răspunzând la întrebările: cum să definim, să selectăm, să administrăm tehnicile de evaluare?, cum să interpretăm şi să aplicăm rezultatele constatate?);
4. utilizarea rezultatelor evaluării în îmbunătăţirea procesului de învăţare şi instruire; este etapa în care elevul este informat despre progresul său, este ajutat să-şi recunoască de fapt carenţele, i se recomandă trasee suplimentare de pregătire, se emit recomandări pentru părinţi sau factori de decizie etc.) (Gronlund, 1971, pp. 8-12).

Mai puţin discutată este problematica evaluării profesorilor. De cele mai multe ori, evaluarea este înţeleasă prin relaţionarea cu achiziţiile elevilor. După cum apreciază specialiştii, evaluarea profesorilor poate fi formativă şi normativă (*cf.* Landsheere, 1992, p. 459). Evaluarea de tip formativ are drept obiectiv sprijinirea profesorului pentru a-şi

ameliora activitatea şi mijloacele de derulare a acesteia. Evaluarea normativă are în vedere recunoaşterea meritelor fiecărui cadru didactic, stabilind etichete şi ierarhii în ceea ce priveşte competenţa profesională. După cum precizează şi autoarea, „o astfel de apreciere comparativă este, inevitabil, injustă, date fiind diferenţele care pot să existe în alegerea obiectivelor urmărite, în caracteristicile personale şi în condiţiile de muncă" (Landsheere, 1992, p. 460).

Referentul procesului evaluativ poate fi determinat în mai multe feluri. De acurateţea specificării acestuia depinde şi obiectivitatea/fidelitatea evaluării. Totodată, fiecare referent ascunde în subsidiar şi anumite obiective sau funcţii ale evaluării. Iată câteva referenţiale de acest tip :

1. Specificarea prin elemente de conţinut. Profesorul face evaluarea prin reperarea elementelor de conţinut însuşite de elevi. Chiar din momentul predării, acestea le explicitează drept ţinte ale evaluării şi notării, iar elevii interiorizează exigenţele sugerate de profesori. Centrarea pe conţinut poate genera conduite de sumisiune şi ingurgitare a cunoştinţelor de către elevi, denaturând în acest fel esenţa procesului de învăţământ. Funcţia principala a evaluării rezidă în constatarea gradului de însuşire a cunoaşterii.
2. Specificarea prin intermediul obiectivelor operaţionale. Un astfel de model pune accentul pe evidenţierea unor ţinte ale lecţiei expuse de către profesor la începutul predării. Explicitarea acestor obiective orientează întreg travaliul de învăţare. Obiectivul, enunţat la începutul unei secvenţe de predare, se transformă în final într-un reper al calităţii învăţării. Funcţia privilegiată de acest model este cea formativ-pedagogică.
3. Specificarea prin invocarea competenţelor. Competenţa se referă la acea conduită dezirabilă la care trebuie să ajungă elevii în urma integrării lor într-un dispozitiv de formare. Ea se „desenează" oarecum abstract, teoretic, fiind o proiecţie a maturilor, o aspiraţie la care trebuie să se ajungă. E un „pachet" de însuşiri ce alcătuiesc o conduită care nu există încă, dar se speră că va fi. Se ipostaziază la nivelul acestui model o funcţie proiectivă şi predictivă.
4. Specificarea prin performanţe. A performa înseamnă a concretiza atributele unei competenţe. Performanţa este o competenţă concretizată, întruchipată, devenită act. Se-nţelege că o competenţă întrece valoric o performanţă vizibilă. Dar aceasta din urmă este reală. Prin raportare la competenţă, vom constata ceea ce elevii trebuiau să facă ; prin raportare la performanţă, aflăm ceea ce elevii au făcut cu adevărat. Evaluarea prin relaţionarea la performanţe privilegiază funcţia constatativă şi diagnostică.

Temă de reflecţie

Este posibil ca, pe baza schimbării specificării referentului evaluării, să se ajungă la alte ierarhii în cadrul unei clase de elevi?

II.2. Funcţiile evaluării

Evaluarea şcolară reprezintă un ansamblu de activităţi dependente de anumite intenţii. Acestea transcend datele imediate şi contingente, raportându-se la o serie de funcţii şi scopuri bine determinate. Scopul evaluării nu este obţinerea anumitor date, ci perfecţionarea procesului educativ. Nu este vorba numai despre a stabili o judecată asupra randamentului şcolar, ci de a institui acţiuni precise pentru a adapta necontenit strategiile educative la particularităţile situaţiei didactice, la cele ale elevilor, la condiţiile economice şi instituţionale existente etc. (Brown, 1988, p. 9). Plecând de la evaluare ar trebui să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situaţia educaţională într-o realitate convenabilă, adecvată obiectivelor în extensie ale şcolii.

Raportându-ne la derularea unei secvenţe de învăţare sau prin relaţionare la un ansamblu structurat de activităţi de formare, am putea discerne trei funcţii ale evaluării:

a) identificarea sau verificarea achiziţiilor şcolare;
b) perfecţionarea şi regularizarea căilor de formare a indivizilor, identificarea celor mai facile şi mai pertinente căi de instrucţie şi educaţie;
c) sancţionarea sau recunoaşterea socială a schimbărilor operate asupra indivizilor aflaţi în formare.

Dacă ne raportăm la nivelul unei populaţii şcolare (clase, şcoli etc.), este indicat să ţinem cont de trei funcţii ale evaluării, ca repere principale pentru reglarea acţiunilor educative:

a) orientarea deciziilor de natură pedagogică în vederea asigurării unui progres armonios şi continuu în dezvoltarea elevului, prin stabilirea celor mai bune căi de încorporare a cunoştinţelor şi deprinderilor;
b) informarea elevilor şi părinţilor asupra stadiului formării şi a progreselor actuale sau posibile;
c) stabilirea unei ierarhii, implicite sau explicite, prin atribuire, în funcţie de rezultate, a unui loc sau rang valoric.

Coroborând nivelurile macro- şi microsistemice, unde pot fi degajate obiective specifice, vom sugera următoarele funcţii ale evaluării:

- *de constatare*, dacă o activitate instructivă s-a derulat ori a avut loc în condiţii optime, o cunoştinţă a fost asimilată, o deprindere a fost achiziţionată;
- *de informare* a societăţii, prin diferite mijloace, privind stadiul şi evoluţia pregătirii populaţiei şcolare;
- *de diagnosticare* a cauzelor care au condus la o slabă pregătire şi la o eficienţă scăzută a acţiunilor educative;
- *de pronosticare* a nevoilor şi a disponibilităţilor viitoare ale elevilor sau ale instituţiilor de învăţământ;
- *de selecţie sau de decizie* asupra poziţiei ori integrării unui elev într-o ierarhie, într-o formă sau într-un nivel al pregătirii sale;
- *de certificare*, prin care se recunoaşte statutul dobândit de către candidat în urma susţinerii unui examen sau a unei evaluări cu caracter normativ;

- *pedagogică*, în perspectiva elevului (motivaţională, stimulativă, de orientare şcolară şi profesională, de întărire a rezultatelor, de formare a unor abilităţi, de conştientizare a posibilităţilor) şi în perspectiva profesorului (pentru a şti ce a făcut şi ce are de realizat în continuare).

Funcţiile evaluării apar şi se actualizează diferenţiat, prin prevalenţa uneia faţă de alta la un moment dat. O probă evaluativă oarecare nu îndeplineşte toate funcţiile posibile în aceeaşi măsură (nu-i nici posibil, nu-i nici credibil). Toate funcţiile invocate se pot întrezări, mai mult sau mai puţin, în toate situaţiile de evaluare. De pildă, un examen, după sistemul de referinţă, poate dobândi mai multe funcţii, plecând de la intenţiile diverse ale profesorilor (de a controla achiziţiile şcolare la începutul unui ciclu şcolar, de a decide asupra promovărilor), ale elevilor (de a lua cunoştinţă de reuşitele şi progresele lor), ale părinţilor (de a se informa asupra direcţiilor de dezvoltare a copiilor, în scopul de a-i orienta şcolar şi profesional în cunoştinţă de cauză), ale directorilor de şcoli (de a controla profesorii, plecând de la standardele asupra cărora s-a căzut de acord, de a identifica scăderi în activitatea şcolii), ale societăţii (de a se informa asupra modificărilor apărute în cerinţele şi dezideratele tinerei generaţii) etc.

> **Temă de rezolvat**
> Identificaţi şi argumentaţi funcţiile îndeplinite de următoarele forme de evaluare:
> - ascultarea curentă;
> - extemporalul la sfârşit de capitol;
> - teza trimestrială sau semestrială;
> - examenul de capacitate;
> - examenul de bacalaureat;
> - concursul de admitere;
> - examenul de licenţă;
> - probele practice (inspecţia) în vederea obţinerii definitivării în învăţământ.

II.3. Obiectivele evaluării

În ceea ce priveşte obiectivele evaluării, se remarcă o tranziţie de la problematica preciziei, obiectivităţii mecanice, garantată prin măsurare, la o problematică a raportării calitative, prin luarea în considerare a fundamentelor formării elevului şi a unor variabile contextuale. Când se au în vedere activităţi şi capacităţi superioare, evaluarea analitică, plecând de la taxonomiile obiectivelor, pare a deveni inadecvată. Doar primele obiective, cele cognitive, se pretează mai bine unei evaluări analitice (dobândirea de cunoştinţe, înţelegerea, aplicarea lor etc.). Louis Legrand (1983, p. 9) aminteşte de anumite efecte ascunse ale tehnicilor analitice, în sensul că o atare evaluare este inoperantă pentru o capacitate de sinteză, de pildă. În acelaşi timp, putem observa o orientare a obiectivelor spre modalităţile care favorizează dezvoltarea autonomiei elevilor. Pedagogia prin obiective pare să se afle, cel puţin deocamdată, în afara acestor exigenţe. În realitate, centrarea evaluării asupra obiectivelor vizează o reuşită cât mai rapidă, cu un consum financiar şi

de timp cât mai mic. Acest demers – constată René Baldy (1989, p. 30) – privilegiază reuşita, în detrimentul mijloacelor de a ajunge, eventual pe cont propriu, la această reuşită.

Evaluarea nu se restrânge numai la aprecierea rezultatelor elevilor, ci se extinde asupra unor ansambluri de elemente mai vaste. Chiar şi eroarea, neajunsul, în acest context, poate dobândi un statut nou, revelator de noi circumstanţe sau exigenţe educative. Unii autori propun un tip prospectiv al evaluării (Hunziati, 1991, pp. 79-85) când se pune problema evaluării prealabile a unui proiect educativ sau aşezământ şcolar. Situaţia este bizară, pentru că se încearcă a se evalua ceva care nu este încă (de pildă, o lege sau o reformă şcolară). Dar acest demers investigator *a priori* este deosebit de necesar pentru succesul unui proiect. Obiectivele şi funcţiile evaluării sunt „rescrise" pe parcursul evaluării, în funcţie de transformările previzibile sau imprevizibile.

Evaluarea pedagogică are reverberaţii asupra calităţii relaţiilor la nivelul grupului de elevi. Grupul funcţionează ca un „spaţiu de comparaţie" în interiorul căruia se validează (sau se invalidează) calităţi recunoscute de profesori. Statutul unui elev la nivelul grupului este fasonat şi prin intermediul ratificărilor rezultate prin evaluare. Grupul poate potenţa o apreciere, avansată de profesor, dar o şi poate „torpila", aneantiza. În general, la nivelul unei clase intervine o anumită „corecţie" valorizatoare, în sensul că se adaugă o plus-valoare – din anumite puncte de vedere – la cei mai slabi sau se „scade" ceva la cei buni – din alte puncte de vedere.

O abordare sistemică asupra evaluării, cum este cea propusă de UNESCO în *L'éducateur et l'approche systémique* (1981), pentru perfecţionarea practicilor evaluative, va facilita o centrare pe obiective mult mai bine determinate. Trecerea de la evaluarea produsului la evaluarea procesului schimbă chiar funcţiile evaluării. Evaluarea procesului devine un moment central şi deschide un demers circular sau în formă de spirală, prin care se asigură ameliorarea în permanenţă a întregului sistem. În timp ce evaluarea tradiţională, menită să garanteze obiectivitatea, este pusă în situaţia de exterioritate în raport cu ceea ce urmează a fi evaluat, demersul sistemic se bazează pe un fel de „evaluare internă" sau „autoevaluare", ea însăşi asociată unei deschideri şi chiar unui fel de provizorat. „La limită, se poate ajunge la o evaluare fără judecare, dar fondată numai pe constatări. Altfel spus, obiectivul evaluării nu constă în a raporta o acţiune educativă la un ansamblu de valori, mai mult sau mai puţin absolute, în vederea unei condamnări sau aprobări, ci de a ajunge la o descriere suficient de sistematică pentru a putea percepe legăturile între diferite elemente şi, în caz de nevoie, de a acţiona asupra unora dintre ele pentru a modifica altele" (p. 137). Sunt proiecte, oarecum nonstandard, care îi pot ambiţiona şi pe cercetătorii, evaluatorii şi cadrele didactice de la noi, depăşind vechi paradigme şi preconcepţii.

Evaluarea conduce la menţinerea permanentă a unui feedback funcţional între profesor şi elevi ce reorientează procesul de învăţământ înspre perfectarea sa. Datele la care se ajunge ajută la luarea unor decizii administrativ-didactice, dar şi cu caracter de orientare şcolară şi de carieră a publicului şcolar.

Atunci când evaluarea se face de către educatorii din propriul aşezământ şcolar, în scopurile intenţionate de aceştia, avem de-a face cu o evaluare internă. Miza acestei examinări este de ordin didactic, autoreglator, ea ratificând realizări în concordanţă cu criterii generale sau adaptate specificităţii populaţiei şcolare din unitatea de bază. Evaluarea randamentului şcolar este de cele mai multe ori una internă.

În cazul examenelor sau al concursurilor cu miză mare (admitere, bacalaureat, capacitate etc.), se impune modalitatea de evaluare externă. Trăsătura definitorie a evaluării externe o constituie implicarea altor persoane evaluatoare, pentru decelarea calităţii şi amplitudinii rezultatelor obţinute de elevi, din afara spaţiului şcolar respectiv. Evaluarea externă este una decontextualizată (nu se ţine cont de condiţiile concrete de învăţare ale elevilor, de mediul sociocultural, de posibilităţi şi resurse specifice). De aceea, acest mod de evaluare trebuie aplicat atunci când e cazul şi se cere să fie corelat şi cu alte tipuri de evaluare, rezultatele sale neputând fi luate drept absolute. Mai mult, acest mod de valorizare nu trebuie să genereze evaluări ale profesorilor din unitatea în care se face evaluarea (atenţie, inspectori!). Efectele negative de acest tip pot genera măsuri nepotrivite, de viciere premeditată a rezultatelor evaluării, din frica de a nu se ajunge la culpabilizări sau deprecieri în sânul comunităţii pedagogice respective.

> **? Întrebare**
> În ce momente şi la ce tipuri de evaluări este indicat să se recurgă la examinări externe?

II.4. Ipostaze ale rezultatelor şcolare

Dar ce trebuie evaluat şi apreciat? Care sunt elementele „referente" ale valorizării în şcoală? Rezultatele elevilor se compartimentează în următoarele structuri achizitive:

II.4.1. *Cunoştinţe acumulate şi integrate*

Valorile cognitive acumulate constituie unul dintre elementele de referinţă în evaluare. Dacă în mod tradiţional conta foarte mult cantitatea acestora, astăzi se dovedeşte tot mai relevantă calitatea cunoştinţelor, potenţialitatea lor de a genera noi cunoştinţe şi valori. Accentul se va pune pe identificarea cunoştinţelor de bază, pe reţinerea şi aplicarea cunoştinţelor importante, esenţiale pentru edificarea unor noi conduite intelectuale.

II.4.2. *Capacitatea de operare şi aplicare a achiziţiilor*

Activitatea instructivă nu înseamnă numai acumulare de cunoştinţe, ci şi operare cu acestea, activarea lor în contexte cât mai oportune. *A şti* ce să incorporezi trebuie continuat cu *a şti să faci* şi *să aplici*. De aceea, în practica educativă, evaluarea cunoştinţelor trebuie completată cu evaluarea aplicării şi adecvării acestora la realitate. Evaluarea capacităţii de aplicare presupune un mai mare efort al profesorului de a fabrica dispozitive şi instrumente adecvate de evaluare şi, uneori, ieşirea din spaţiul normal de instruire şi delimitarea unor cadre noi de examinare (laborator, atelier, viaţa concretă).

II.4.3. *Dezvoltarea capacităţilor intelectuale*

În practica şcolară, urmărirea prin evaluare a dezvoltării capacităţilor cognitive este mai puţin prezentă. Este de dorit ca acţiunea educativă să fie orientată spre obiectivele formative ale educaţiei. Aceasta presupune să fim mai atenţi la conduite precum dezvoltarea

capacităţii de observare, a curajului de a emite ipoteze, a aptitudinii de a rezolva probleme, a dorinţei de a sesiza noi adevăruri, a putinţei de a argumenta şi contraargumenta, a interesului de a verifica şi reîntemeia etc. În general, dezvoltarea unei gândiri critice, autonome constituie un virtual ţel al practicilor evaluative. Remarcăm însă dificultatea în confecţionarea unor probe relevante pentru capacităţile descrise.

II.4.4. *Conduite şi trăsături de personalitate*

Acest standard constituie un reper deosebit de important, dar dificil de identificat. El are mai mult o coloratură sintetică, identificabilă indirect, prin comportamente expresive, prin conduite ce incorporează secvenţial aspecte „de adâncime" ale personalităţii. Palierul enunţat se evidenţiază mai mult prin efectele sale, de multe ori negative, prin ceea ce nu este decât este (conduite reprobabile, indezirabile, negative). Rămâne ca problemă decelarea conduitei în acte expresive care pot fi evaluate direct. Evaluarea conduitei de către profesor se face la modul global, printr-un soi de aproximare, de realizare a unei medii statistice în orizont comportamental.

Trebuie făcută delimitarea între competenţa şi performanţa şcolară, în calitate de referenţiale ale evaluării. Competenţa şcolară se referă la totalitatea abilităţilor şi capacităţilor de care, în principiu, este capabil elevul şi care au fost determinate cu prilejul unor valorizări anterioare procesului evaluativ. Performanţa şcolară este ceea ce elevul realizează efectiv, situaţional, ca urmare a mobilizării capacităţilor sale. „Performanţa şcolară se referă la gradul de eficienţă ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive şi afectiv-voliţionale ale elevului în situaţia confruntării cu o anumită sarcină de lucru" (Stan, 2001, p. 235). Competenţa vizează potenţialul elevului, iar performanţa redă rezultatele actualizate în contexte bine determinate. Competenţa nu se traduce automat în performanţă, acest proces fiind filtrat fie de cauze interne (voinţă, procese afective etc.), fie de cauze externe (presiuni, accidente, mediu nefavorabil, adversităţi etc.).

Temă de reflecţie

Cum procedaţi în momentul în care constataţi că, la o probă de evaluare, aproape toţi elevii nu au răspuns satisfăcător (dacă, de pildă, dispersia notelor nu este distribuită în conformitate cu curba lui Gauss)?

III. Strategiile de evaluare şi notare

III.1. Modele şi forme de realizare a evaluării

Strategiile sau formele de evaluare îngăduie o anumită clasificare, dacă plecăm de la trei repere principale: cantitatea de informaţie sau experienţă încorporabilă de către elevi, axa temporală la care se raportează verificarea şi sistemul de referinţă pentru emiterea valorizărilor. În funcţie de primul criteriu, analiştii au stabilit două tipuri: *evaluarea parţială*, când se verifică elemente cognitive sau comportamentale secvenţiale (prin ascultarea curentă, extemporale, probe practice curente) şi *evaluarea globală*, când

cantitatea de cunoştinţe şi deprinderi este mare, datorită cumulării acesteia (prin examene şi concursuri). În funcţie de perspectiva temporală, putem identifica *evaluarea iniţială*, care se face la începutul unei etape de instruire (prin teste docimologice, concursuri etc.), *evaluarea continuă*, care se face în timpul secvenţei de instruire (prin tehnici curente de ascultare, teze etc.) şi *evaluarea finală*, care se realizează la sfârşitul unei perioade de formare (prin examene, de pildă). În funcţie de cel de-al treilea criteriu (*cf.* Stan, 2001, p. 257), putem delimita evaluarea formativă (când sistemul de referinţă este extern, cerinţele fiind explicitate în programe sau manuale şcolare), evaluarea clasificatorie (când sistemul de referinţă îl constituie performanţele grupului de apartenenţă – clasa de elevi) şi evaluarea autocentrică (atunci când sistemul de raportare este constituit din nivelul propriilor performanţe anterioare ale elevului).

Prin coroborarea celor trei criterii (la care se pot adăuga şi altele), se ajunge la o altă clasificare, devenită clasică: *evaluarea cumulativă* (sau sumativă) şi *evaluarea continuă* (sau formativă). Analiza comparativă, realizată de I.T. Radu (1988), pune în evidenţă următoarele note şi caracteristici ale celor două mari strategii: evaluarea cumulativă se realizează prin verificări parţiale, încheiate cu aprecieri de bilanţ asupra rezultatelor, pe când cea continuă se face prin verificări sistematice, pe parcursul programului, pe secvenţe mai mici; evaluarea cumulativă operează prin verificări prin sondaj în rândul elevilor şi în materie, pe când evaluarea continuă are loc prin verificarea tuturor elevilor şi a întregii materii, dat fiind faptul că nu toţi elevii învaţă deopotrivă un conţinut la fel de bine; prima strategie vizează, în principal, evaluarea rezultatelor, având însă efecte reduse asupra îmbunătăţirii procesului, pe când a doua strategie are drept scop ameliorarea lui, scurtând considerabil intervalul dintre evaluarea rezultatelor şi perfecţionarea activităţii; în evaluarea sumativă se apreciază rezultatele, prin compararea lor cu scopurile generale ale disciplinei, iar în evaluarea continuă se pleacă de la obiectivele operaţionale concrete; evaluarea sumativă exercită, în principal, funcţia de constatare a rezultatelor şi de clasificare a elevilor, pe când evaluarea formativă are funcţia prioritară de clasificare, dar nu definitivă, prin lăsarea unui câmp deschis sancţionărilor apreciative viitoare; primul tip de evaluare generează atitudini de nelinişte şi stres la elevi, iar al doilea tip determină relaţii de cooperare între profesori şi elevi, cultivând simultan capacitatea de evaluare şi autoevaluare la nivelul elevilor; sub aspectul folosirii timpului, prima formă utilizează o parte considerabilă din timpul instruirii, pe când a doua formă sporeşte timpul alocat acesteia prin diminuarea celui afectat evaluării. Observăm că ambele strategii presupun atât avantaje, cât şi dezavantaje. Astfel, cele două moduri nu trebuie să fie utilizate în chip autarhic, exhaustiv, ci prin îmbinare şi complementare. Ceea ce se pierde, eventual, printr-o strategie se câştigă prin cealaltă.

Evaluarea formativă are un scop prioritar pedagogic, iar evaluarea sumativă se centrează pe un scop instituţional şi social. Prima se face în clasă – subliniază Minder (2003, p. 281) –, iar a doua se realizează în timpul unei situaţii de interogare sau de examen. În tabelul de mai jos ilustrăm caracteristicile celor două ipostaze ale evaluării, după autorul menţionat.

Evaluare formativă	Evaluare sumativă
Este analitică : specifică unui obiectiv operaţionalizat	Este globală : cu caracter general, asupra întregii materii
Este continuă : frecventă, înscriindu-se în desfăşurarea însăşi a învăţării	Este punctuală : intervine în momente precise, încheind un capitol ori o perioadă şcolară
Este diagnostică : îl situează pe elev în raport cu obiectivul, identifică erorile şi decelează punctele slabe ale învăţării	Este statistică : situează notele individuale în distribuţia ansamblului de note
Este corectivă : duce la activităţi de ajustare, asigurând ori consolidând stăpânirea sarcinii	Este normativă : realizează o constatare în termeni de succes şi de eşec

În concepţia lui B.S. Bloom, evaluarea formativă este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, este frecventă sub aspect temporal şi are ca finalitate remedierea lacunelor sau a erorilor săvârşite de elevi. „Evaluarea formativă nu-l judecă şi nu-l clasează pe elev. Ea compară performanţa acestuia cu un prag de reuşită dinainte fixat” (Meyer, 2000, p. 25). După Landsheere, evaluarea formativă are drept ţintă să identifice situaţiile în care elevul întâmpină o dificultate, în ce constă aceasta şi care sunt căile de depăşirea ei. Acest mod de a evalua nu se finalizează numaidecât prin note sau clasificări. Perrenoud (1998, p. 120) apreciază că evaluarea formativă este aceea care „îl ajută pe elev să înveţe şi să se dezvolte, altfel spus, care participă la regularizarea învăţării şi a dezvoltării în sensul unui proiect educativ”. Evaluarea formativă este orientată spre ajutorarea elevului în mod operativ. Evaluarea sumativă vizează clasificarea şi atestarea progreselor elevilor. Ea va arăta gradul de realizare a obiectivelor, fie comparându-i pe elevi între ei, fie raportând performanţele obţinute la standardele aşteptate.

Landsheere vorbeşte şi despre evaluarea normativă, cea prin care se interpretează scorul obţinut în urma unui test clasic de inventariere a cunoştinţelor sau de inteligenţă, iar acest scor este plasat într-o distribuţie statistică : performanţa unui individ este judecată printr-o raportare la performanţa altuia, distribuţia performanţelor constituind norma.

Referenţialul în conformitate cu care se face evaluarea se schimbă în cele două situaţii (vezi şi Kerlan, 1988, p. 20). Obiectele măsurate în cazul evaluării normative sunt produsele, selectate uneori arbitrar de profesori. În situaţia evaluării formative se vor avea în vedere procesele care generează produsele respective. Procesul nu va fi înţeles ca o simplă temporalitate, ci ca suite de determinări cauzale şi metodologice (conţinuturi antrenate, metode desfăşurate, resurse puse în joc etc.).

Temă de rezolvat

Descrieţi cum îmbinaţi cele două strategii de evaluare la disciplina pe care o predaţi. Dacă în cazul dumneavoastră predomină o strategie în defavoarea celeilalte, argumentaţi acest fapt din punct de vedere didactic.

Strategiile/tipurile de evaluare se pot clasifica pornind de la mai multe criterii, ajungându-se la mai multe ipostaze (*cf.* Radu, 2000 ; Manolescu, 2005 ; Moise, 2004 ; Stan, 2002 ; Ungureanu, 2001 ; Vogler, 2000).

1. Din punctul de vedere al *situaţiilor de evaluare*, putem identifica două strategii :
   - *evaluare realizată în circumstanţe naturale*, bazată pe observarea activităţii elevilor ;
   - *evaluare specifică*, realizată în condiţii special create ce presupune elaborarea şi aplicarea unor probe, partenerii angajaţi în proces fiind conştienţi de importanţa demersurilor de verificare şi apreciere întreprinse ;
2. După *funcţia dominantă* îndeplinită, putem identifica două strategii :
   - *evaluare constatativă* (se realizează o diagnoză descriptivă ce constă în localizarea lacunelor şi a erorilor în cunoştinţe şi abilităţi, dar şi a „punctelor forte" şi o diagnoză etiologică ce relevă cauzele care au generat neajunsurile constatate) ;
   - *evaluare predictivă*, ce urmăreşte prognozarea gradului în care elevii vor putea să răspundă pe viitor unui program de instruire ;
3. După *momentul în care se integrează în desfăşurarea procesului didactic*, putem identifica trei strategii :
   - *evaluare iniţială*, realizată la începutul demersurilor instructiv-educative, pentru a stabili nivelul la care se situează elevii ;
   - *evaluare formativă*, care însoţeşte întregul parcurs didactic, organizând verificări sistematice în rândul tuturor elevilor din toată materia ;
   - *evaluarea sumativă*, care se realizează de obicei la sfârşitul unei secvenţe mai lungi de instruire ;
4. După *statutul subiectului* în dispozitivul evaluativ, putem identifica trei strategii :
   - *evaluare internă*, întreprinsă de aceeaşi persoană/instituţie care este direct implicată şi a generat activitatea de învăţare (de exemplu, învăţătorul sau profesorul clasei) ;
   - *evaluare externă*, realizată de o altă persoană/instituţie, alta decât cea care a asigurat derularea predării şi învăţării ;
   - *autoevaluare*, efectuată de subiectul însuşi asupra propriului progres ;
6. După *referentul* evaluării :
   - *evaluarea* procesului de învăţare (atât a achiziţiilor, cât şi a procesului în sine) ;
   - *evaluarea sistemului de instruire* – accentul se pune pe sistemul în care se desfăşoară educaţia ;
   - *evaluarea performanţelor* (materializate în cunoştinţe, atitudini, valori, conduite) ;
   - *evaluarea achiziţiilor* realizate *în afara şcolii* ;
7. După *domeniul psihocomportamental* :
   - evaluarea în domeniul *psihomotor* (capacităţi, aptitudini, deprinderi) ;
   - evaluarea în domeniul *socioafectiv* (atitudini, sentimente, credinţe) ;
   - evaluarea în domeniul *cognitiv* (cunoştinţe) ;
8. După *rigurozitatea exprimării* rezultatelor evaluării :
   - *evaluare cantitativă* – rezultatele sunt exprimate cifric, exact ;
   - *evaluare calitativă* – la care rezultatele se exprimă prin opinii, păreri, deziderate etc.
9. După *acurateţea instrumentelor* utilizate în evaluare :
   - *evaluare obiectivă* (prin teste, probe algoritmizate şi formalizate) ;
   - *evaluare impresivă* (observaţia, urmărirea progreselor, portofoliul, eseul etc.).
10. După *referentul în concordanţă cu care se realizează evaluarea* :
    - *evaluare normativă* – apelează la o normă ; furnizează poziţia individului faţă de altul într-un grup) ;

- *evaluare criterială* – apelează la un criteriu ; se face judecând performanţa unui individ în funcţie de gradul de realizare a criteriului stabilit în funcţie de obiective ;

12. După *statutul evaluării* în realizarea progresului individului :
   - *evaluare sumativă* – arată nivelul la care a ajuns un anumit elev la un moment dat. Este o judecată definitivă care certifică sau sancţionează calitatea celui evaluat, se produce „la termen", fiind o evaluare finală, şi se bazează pe informaţii obţinute în urma unui test, examen ori cumulând datele obţinute în timpul evaluării continue ;
   - *evaluare formativă* – nu certifică o etapă, ci permite ameliorarea rezultatelor, revenirea asupra celor învăţate pentru a le corecta şi a facilita trecerea spre o altă etapă, este orientată spre un ajutor imediat şi încearcă să coreleze caracteristicile elevului (inclusiv nevoile, interesele) cu caracteristicile conţinuturilor de învăţat. Se desfăşoară cu regularitate şi este utilizată în luarea deciziilor privind activitatea continuă.

III.2. Metode de evaluare

Metodele şi instrumentele utilizate în evaluarea performanţelor şcolare sunt de mai multe feluri. Tabelul de mai jos ilustrează o clasificare cu tipurile subsecvente.

Metode şi instrumente de evaluare		
	tradiţionale	• Probe orale • Probe scrise • Probe practice
	complementare	• Observarea sistematică a elevilor • Investigaţia • Proiectul • Portofoliul • Tema pentru acasă • Tema de lucru în clasă • Autoevaluarea

Tipurile menţionate sunt în continuă resemnificare şi extensie. Este foarte posibil ca timpurile imediate să completeze sau să restructureze astfel de sistematizări şi aproximări (facem apel la capacitatea de discriminare valorică a dascălilor, care trebuie să capteze noi modele şi scheme procedurale, mai mult sau mai puţin incitante).

III.2.1. *Verificarea orală*

Verificarea orală constă în realizarea unei conversaţii prin care profesorul urmăreşte identificarea cantităţii şi calităţii instrucţiei. Conversaţia poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantajele constau în faptul că se realizează o comunicare deplină între profesor şi clasa de elevi, iar feedbackul este mult mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităţilor de exprimare ale elevilor. De multe ori, însă, obiectivitatea ascultării orale este periclitată din cauza intervenţiei unei multitudini de variabile : starea de moment a educatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea psihică a evaluaţilor etc. În acelaşi timp, nu toţi elevii pot fi verificaţi, ascultarea fiind realizată prin sondaj.

Verificarea orală reprezintă metoda de evaluare cea mai utilizată în clasa de elevi. Din cauza fidelităţii şi validităţii scăzute, probele orale nu sunt recomandabile pentru evaluările cu miză mare, cu funcţie de decizie sau clasificatorie.

Avantajele utilizării probelor orale vizează (*cf.* Stoica, 2001, pp. 48-49):

- flexibilitatea şi adecvarea individuală a modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor şi gradul lor de dificultate în funcţie de calitatea răspunsurilor oferite de către elev;
- posibilitatea de a clarifica şi corecta imediat eventualele erori sau neînţelegeri ale elevului în raport cu un conţinut specific;
- formularea răspunsurilor urmărind logica şi dinamica unui discurs oral, ceea ce oferă mai multă libertate de manifestare a originalităţii elevului, a capacităţii sale de argumentare etc.;
- interacţiunea directă, manifestă, creată între evaluator şi evaluat (profesor şi elev), de natură să stimuleze modul de structurare a răspunsurilor de către elev, încurajând şi manifestări care permit evaluarea comportamentului afectiv-atitudinal.

Trebuie avute în vedere şi limitele acestor probe, dintre care se pot menţiona:

- diversele circumstanţe care pot influenţa obiectivitatea evaluării atât din perspectiva profesorului, cât şi din cea a elevului (gradul diferit de dificultate al întrebărilor de la un elev la altul, variaţia comportamentului evaluatorului etc. generează o puternică varietate interindividuală şi intraindividuală între evaluatori sau la acelaşi evaluator în momente diferite, la fel cum starea emoţională a elevului în momentul răspunsului influenţează performanţa acestuia din punctul de vedere al calităţii prestaţiei sale);
- nivelul scăzut de validitate şi fidelitate;
- consumul mare de timp, având în vedere că elevii sunt evaluaţi fiecare separat.

Justificarea apelului la proba orală se face prin raportarea la:

- obiectivele evaluării în situaţia concretă;
- tipul de evaluare promovat;
- numărul elevilor;
- timpul disponibil şi resursele materiale alocate;
- tipul de informaţie pe care profesorul doreşte să o obţină prin răspunsurile elevilor;
- natura şi specificul disciplinei.

Avantajul evident al acestei metode constă în faptul că evaluarea devine şi o activitate de învăţare, de corectare, de întărire, de sistematizare, de aplicare a cunoaşterii captate de elevi. Aceştia nu rămân simple „obiecte" constatative, de la care plecând se emit judecăţi, ci devin fiinţe care se reconvertesc valoric în prezenţa şi sub auspiciile unei instanţe mature – profesorul –, care, în definitiv, rămâne responsabil de ceea ce „ştiu" sau „nu ştiu" elevii la un moment dat. Evaluarea orală recuperează cel mai pregnant naturaleţea şi normalitatea unei relaţii umane.

III.2.2. *Verificarea scrisă*

Verificarea scrisă apelează la anumite suporturi scrise, concretizate în lucrări de control sau teze. Elevii au şansa să-şi prezinte achiziţiile la care au parvenit fără intervenţia profesorului, în absenţa unui contact direct cu acesta. Anonimatul lucrării, uşor de realizat, îngăduie o diminuare a subiectivităţii profesorului. Ca avantaje, mai consemnăm posibilitatea verificării unui număr relativ mare de elevi într-un interval de timp determinat, raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare, constituit din conţinutul lucrării scrise, avantajarea unor elevi timizi sau care se exprimă defectuos pe cale orală etc. Verificarea scrisă implică un feedback mai slab, în sensul că unele erori sau neîmpliniri nu pot fi eliminate operativ prin intervenţia profesorului. Cum este şi firesc, ambele variante de verificare trebuie să se desfăşoare în mod oportun şi la momentul optim ales de profesori.

Probele scrise sunt aplicate datorită unor avantaje precum (*cf.* Stoica, 2001, p. 49):

- economia de timp pe care o realizează în cadrul bugetului alocat relaţiei predare--învăţare-evaluare; probele scrise permit evaluarea unui număr mare de elevi într-un timp relativ scurt;
- acoperirea unitară ca volum şi profunzime pe care acest tip de probe o asigură la nivelul conţinutului evaluat; verificările scrise fac posibilă evaluarea tuturor elevilor asupra aceleiaşi secvenţe curriculare, ceea ce face comparabile rezultatele elevilor, iar evaluarea în sine devine mai obiectivă;
- posibilitatea evaluatorului de a emite judecăţi de valoare mult mai obiective, întemeiate pe existenţa unor criterii de evaluare clar specificate şi prestabilite;
- posibilitatea elevilor de a-şi elabora răspunsul în mod independent, reflectând cunoştinţe şi capacităţi demonstrate într-un ritm propriu;
- diminuarea stărilor tensionale, de stres, care pot avea un impact negativ asupra performanţei elevilor timizi sau cu alte probleme emoţionale.

Inconvenientul major constă în relativa întârziere în timp a momentului în care se realizează ratificarea şi corectarea probelor. Cu toate acestea, timpul de care dispun elevii pentru a intra în posesia rezultatelor evaluărilor poate fi utilizat pentru cunoaşterea răspunsurilor corecte. Pot fi concepute strategii, de către profesorii creativi, de gratificare a acelor elevi care, în răstimpul scurs până la aflarea notei, identifică şi îşi însuşesc răspunsurile corecte. Nu este exclusă practica revizuirii notei, dacă elevul probează că ştie, până la urmă, ceea ce trebuia să ştie!

III.2.3. *Verificarea practică*

Examinarea prin probe practice se realizează la o serie de discipline specifice şi vizează identificarea capacităţilor de aplicare a cunoştinţelor dobândite, a gradului de încorporare a unor priceperi şi deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectuale sau activităţi materiale.

Pentru realizarea cu succes a unei activităţi practice, este normal ca, încă de la începutul secvenţei de învăţare, elevii să fie avizaţi asupra (Neacşu, Stoica, 1996, p. 76):

- tematicii lucrărilor practice;
- modului în care ele vor fi evaluate (baremele de notare);

- condiţiilor care le sunt oferite pentru a realiza aceste activităţi (aparate, unelte, săli de sport etc.).

Un tip specific de probă practică îl constituie activităţile experimentale în contextul disciplinelor cu caracter practic-aplicativ.

Probele evaluative de ordin practic se pot gândi în următoarele perspective:

- executarea de către elevi a unor produse pornind de la un model;
- realizarea de către elevi a unor acţiuni pornind de la un proiect de acţiune;
- simularea unor acţiuni în condiţii speciale (pe calculator, în sălile de simulare etc.).

Facem precizarea că probele practice, în măsura în care sunt bine concepute, ratifică în modul cel mai elocvent ceea ce elevii cunosc şi pot să facă. Rămâne ca sarcină de perspectivă dimensionarea unor probe, care, în mod indirect, dar decisiv, pot da seama de ceea ce sunt sau pot să realizeze candidaţii la formare.

Temă de reflecţie

Gândiţi-vă la o probă de evaluare mixtă, care să presupună deopotrivă secvenţe scrise, orale şi practice pentru o temă specifică disciplinei dumneavoastră.

III.3. Metode complementare de evaluare

În afară de metodele clasice de evaluare, se pot identifica unele metode noi, numite fie complementare, fie alternative. Caracterul complementar implică faptul că acestea completează arsenalul instrumentar tradiţional (metode orale, scrise, practice) şi că se pot utiliza simultan în procesul evaluativ. Caracterul alternativ presupune o înlocuire cvasitotală a metodelor clasice cu cele moderne, ceea ce, deocamdată, nu este oportun şi nu se poate generaliza. Practica docimologică de la noi şi din alte locuri demonstrează că nu se poate renunţa la practicile curente de evaluare. Mizăm, deci, mai mult pe o împletire funcţională, o complementare fructuoasă, optimă între cele două tendinţe metodologice, şi nu pe o folosire unilaterală, exclusivă, concurenţială a acestora.

Se pare că metodele complementare de evaluare sunt mult mai suple şi îi permit profesorului să structureze puncte de reper şi să adune informaţii asupra derulării activităţii sale, utilizând instrumente ce se pliază mai bine pe specificul situaţiilor instructiv-educative. O oarecare dificultate intervine ca urmare a faptului că aceste metode de evaluare nu sunt standardizate, modul de proiectare şi aplicare depinzând în fiecare caz în parte, de la profesor la profesor (ceea ce atrage, indubitabil, valorizări diferite).

În paginile de mai jos, le vom trece succint în revistă după cum apar în literatura de specialitate (Stoica, 2001; Neacşu, Stoica, 1996; Radu, 1999; Radu, 2001; Strungă, 1999).

III.3.1. *Referatul*

Acest instrument este o modalitate de apreciere nuanţată a învăţării şi de identificare a unor elemente de performanţă individuală a elevului, care îşi au originea în motivaţia lui pentru activitatea desfăşurată.

Se pot diferenţia două tipuri de referate:

- referat de investigaţie ştiinţifică independentă, bazat pe descrierea demersului unei activităţi desfăşurate în clasă şi pe analiza rezultatelor obţinute;
- referat bibliografic, bazat pe informarea documentară, biografică.

Caracteristicile esenţiale ale referatului sunt:

- are un pronunţat caracter formativ şi creativ, reuşind să înglobeze arii extinse de conţinut;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învăţare anterioare, cunoştinţele disciplinare şi interdisciplinare, cât şi pentru metodologia informării şi a cercetării ştiinţifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă şi predictivă;
- permite abordarea unor domenii noi, ce reprezintă extinderi ale conţinutului, în măsură în care tematica propusă este interesantă, justificată didactic şi există resurse în abordarea ei;
- se pot realiza conexiuni cu alte obiecte de studiu şi cu modalităţi de investigare transdisciplinare;
- are un caracter sumativ, angrenând cunoştinţe, priceperi, abilităţi şi atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învăţare;
- relevă motivaţia intrinsecă de învăţare sau documentare a unor elevi, faţă de cea a majorităţii elevilor, care se pregătesc pe baza unor factori exteriori lor;
- se pot exersa în mod organizat activităţi de cercetare bibliografică independentă, care sunt utile în formarea ulterioară şi în educaţia permanentă.

Trebuie menţionat faptul că acest instrument este pretabil la clasele mari şi pentru motivarea elevilor cu potenţiale înalte. Există însă riscul ca elementele de conţinut să fie „copiate”, traduse indistinct, fără nici o intervenţie sau resemnificare personală.

III.3.2. *Investigaţia*

Se prezintă ca un instrument ce facilitează aplicarea în mod creativ a cunoştinţelor şi explorarea unor situaţii noi sau foarte puţin asemănătoare cu experienţa anterioară. Investigaţia este o activitate care se poate derula pe durata unei ore de curs sau a unei succesiuni de ore de curs, în timpul căreia elevii demonstrează o gamă largă de cunoştinţe şi capacităţi.

Elevul sau grupul de elevi primeşte o temă cu sarcini precise, bine circumscrise. Se poate formula şi sub forma unor teme pentru acasă, dar definitivarea se va face în clasă, prin comentarea concluziilor.

Tema trebuie conturată şi înţeleasă foarte precis raportat la:

- ordinea de rezolvare, de notare a observaţiilor parţiale;
- ordinea de prezentare a rezultatelor finale.

Evaluarea investigaţiei se face pe baza unei scheme de notare, care va cuprinde măsurarea separată a următoarelor elemente importante :

- strategia de rezolvare ;
- aplicarea cunoştinţelor, a principiilor, a regulilor ;
- acurateţea înregistrării şi a prelucrării datelor ;
- claritatea argumentării şi forma prezentării ;
- inventarierea produselor realizate ;
- atitudinea elevilor în faţa cerinţelor ;
- dezvoltarea unor deprinderi de lucru în grup/individual.

Investigaţia este o metodă de evaluare în care elevul e pus în situaţia de a căuta o soluţie la exigenţe şi complexităţi diferite. Elevul trebuie să facă dovada înţelegerii cerinţelor temei, a soluţiei adoptate, generalizării sau transpunerii acesteia în alt context.

Caracteristicile esenţiale ale investigaţiei constau în faptul că :

- are un pronunţat caracter formativ ;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învăţare anterioare, cât şi pentru metodologia informării şi a cercetării ştiinţifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă şi predictivă ;
- are un caracter sumativ, angrenând cunoştinţe, priceperi, abilităţi şi atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învăţare ;
- se pot exersa în mod organizat activităţi de cercetare, care sunt utile în formarea ulterioară şi în educaţia permanentă.

Şi acest instrument trebuie raportat la vârsta elevilor şi la experienţele lor intelectuale.

III.3.3. *Proiectul*

Constituie o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată profesorilor pentru evaluarea sumativă. Subiectul este stabilit de către profesor, însă, după ce se obişnuiesc cu acest tip de activitate, elevii înşişi vor putea propune subiectele.

Este obligatoriu ca elevii să îndeplinească anumite precondiţii :

- să prezinte un anumit interes pentru subiectul respectiv ;
- să cunoască dinainte unde vor găsi resursele materiale ;
- să fie nerăbdători în a crea un produs de care să fie mândri ;
- să nu aleagă subiectul din cărţi vechi sau să urmeze rutina din clasă ;
- să spere că părinţii vor fi înţelegători şi interesaţi de subiectul ales.

Pentru a stabili strategia de evaluare a proiectului, profesorul trebuie să clarifice – în colaborare cu elevii – următoarele probleme :

- ce se va evalua : procesul, produsul sau amândouă ?
- care va fi rolul profesorului : evaluator continuu sau doar la sfârşitul proiectului ?
- care este politica resurselor materiale necesare : le va oferi profesorul – ca parte a sarcinii – sau elevii trebuie să le procure şi, în consecinţă, acestea vor fi evaluate ?
- care sunt activităţile intermediare impuse (de exemplu, prezentarea unui plan preliminar) ?

- ce format este cerut pentru prezentarea raportului?
- care sunt standardele impuse pentru realizarea produsului?

Capacităţile care se evaluează în timpul realizării proiectului pot fi:

- capacitatea de a observa şi de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a măsura şi de a compara rezultatele;
- capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia;
- capacitatea de a manevra informaţia şi de a utiliza cunoştinţe;
- capacitatea de a raţiona şi de a utiliza proceduri simple;
- capacitatea de a investiga şi de a analiza;
- capacitatea de a sintetiza şi de a organiza materialul;
- capacitatea de a realiza un produs.

Proiectul poate avea o conotaţie teoretică, practică, constructivă, creativă. El se poate derula într-o perioadă mai mare de timp, pe secvenţe determinate dinainte sau structurate circumstanţial. În funcţie de particularităţile de vârstă, acesta poate să includă şi componente ludice.

III.3.4. *Portofoliul*

Se prezintă ca o metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvenţă mai lungă de timp, care oferă posibilitatea de a se emite o judecată de valoare, bazată pe un ansamblu de rezultate. Acest instrument reprezintă o colecţie din produse ale activităţii elevului, selectate de el însuşi, structurate şi semnificate în mod corespunzător. Portofoliul oferă o imagine completă a progresului înregistrat de elev de-a lungul intervalului de timp pentru care a fost proiectat, prin raportarea la criterii formulate în momentul proiectării. Acesta permite investigarea produselor elevilor, care, de obicei, rămân neimplicate în actul evaluativ, reprezentând un stimulent pentru desfăşurarea întregii game de activităţi. Portofoliul se poate încadra într-o evaluare sumativă, furnizând nu doar o informaţie punctuală, într-un anumit moment al achiziţiilor elevului, ci chiar o informaţie privind evoluţia şi progresele înregistrate de acesta în timp, alături de informaţii importante despre preocupările sale.

Portofoliul este un produs complex, format din elemente diferite din punctul de vedere al canalului de transmitere a informaţiei şi a mesajului: fişe de informare şi documentare independentă, referate, eseuri, pliante, prospecte, desene, colaje care pot constitui subiectul unor evaluări punctuale, dar nu obligatoriu. Elevul adaugă în portofoliu materialele pe care le consideră necesare, materiale care-l reprezintă, subliniind atitudinea şi interesul faţă de domeniul abordat.

Structura şi componenţa unui portofoliu se subordonează scopului pentru care a fost proiectat, şi nu invers, scopul şi criteriile de evaluare se deduc dintr-un portofoliu deja întocmit. Structura, elementele componente obligatorii şi criteriile de evaluare sunt stabilite de profesor, având ca punct de pornire preocupările elevilor. Alegerea elementelor de portofoliu obligatorii se subordonează obiectivelor de referinţă prevăzute în programa modulului respectiv şi obiectivelor de referinţă, suplimentare stabilite de profesor. La momentul potrivit, profesorul le va prezenta elevilor un model de portofoliu, compatibil cu vârsta acestora, conţinând elemente asemănătoare cu cele propuse ca temă, criterii de apreciere clar formulate şi caracteristica valorică a diferitor elemente.

Portofoliul este relevant pentru creativitatea elevilor, iar profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate apreciind elementele suplimentate introduse în structura sa. La recomandarea profesorului sau la alegerea elevului, pot deveni componente ale portofoliului elemente care au fost evaluate anterior. Se evidenţiază astfel capacitatea elevului de realiza o lucrare unitară, de a se racorda temei abordate.

Pentru a avea succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică ce poate să-l conducă pe elev la surse de informaţii diferite de cele utilizate la şcoală, precum şi la forme de comunicare mai complexe. Tematica şi sursele de informare recomandate trebuie să sensibilizeze elevul şi să-i stimuleze acestuia interesul pentru domeniul abordat. Portofoliul nu-şi atinge scopul, dacă tematica are un grad accentuat de generalitate, iar elevul este înlocuit de familie pentru realizarea activităţilor.

Există mai multe niveluri de analiză a portofoliului :

- fiecare element în parte, utilizând metodele obişnuite de evaluare ;
- nivelul de competenţă al elevului, prin raportarea produselor realizate la scopul propus ;
- progresul realizat de elev pe parcursul întocmirii portofoliului.

Portofoliul este un instrument euristic, putându-se evidenţia următoarelor capacităţi :

- capacitatea de a observa şi de a manevra informaţia ;
- capacitatea de a raţiona şi de a utiliza cunoştinţe ;
- capacitatea de a observa şi de a alege metodele de lucru ;
- capacitatea de a măsura şi de a compara rezultatele ;
- capacitatea de a investiga şi de a analiza ;
- capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia ;
- capacitatea de a raţiona şi de a utiliza proceduri simple ;
- capacitatea de a sintetiza şi de a organiza materialul ;
- capacitatea de a sintetiza şi de a realiza un produs.

Portofoliul preia, prin unele elemente ale sale, funcţiuni ale altor instrumente evaluative care se „topesc" în ansamblul acestei metode. Această caracteristică îi va conferi portofoliului o evidentă valoare instructivă, dar şi formativă. Pentru clasele primare, portofoliul nu constituie un instrument propriu-zis de evaluare. Acesta se poate constitui într-un element de motivare şi de deschidere a apetitului de colectare a unor elemente relevante pentru cunoaşterea şi amplificarea experienţei elevului (artistice, ştiinţifice, tehnice etc.) ce se cere a fi întărită.

Temă de reflecţie

Alcătuiţi o listă de „produse" ce pot fi incluse într-un portofoliu realizat la disciplina pe care o predaţi elevilor dumneavoastră.

Alături de portofoliul clasic poate fi utilizat şi portofoliul digital. Transpus în mediul digital, portofoliul dobândeşte noi dimensiuni, asigurând funcţionalităţi didactice în cel puţin trei direcţii : predare, învăţare, evaluare. În ceea ce priveşte suporturile propriu-zise,

acestea pot fi clasice (dar preluate din universul virtual), dispuse pe dischete, CD-uri sau pe o pagina web.

III.3.5. *Observarea sistematică a comportamentului elevilor*

Este o probă complexă care se bazează pe următoarele instrumente de evaluare:
1. fişa de evaluare;
2. scara de clasificare;
3. lista de control/verificare;

1. Un posibil model de fişă de evaluare cuprinde următoarele:
   a) date generale despre elev: nume, prenume, vârstă, climat educativ din mediul de provenienţă;
   b) particularităţi ale proceselor intelectuale: gândire, limbaj, imaginaţie, memorie, atenţie, spirit de observaţie etc.;
   c) aptitudini şi interese;
   d) trăsături de afectivitate;
   e) trăsături de temperament;
   f) atitudini faţă de:
      • sine;
      • disciplina/obligaţiile şcolare;
      • colegi.
   g) evoluţia aptitudinilor, atitudinilor, intereselor şi nivelului de integrare.
   În raport cu fişa de evaluare, se avansează următoarele sugestii:
      • fişele se vor elabora numai în cazul elevilor cu probleme (care au nevoie de sprijin şi îndrumare);
      • observarea se limitează la câteva comportamente relevante.

2. Scara de clasificare îi indică profesorului frecvenţa cu care apare un anumit comportament. Scările de clasificare pot fi numerice, grafice, descriptive. Se va răspunde la întrebări de tipul:
   a) În ce măsură participă elevul la discuţii? (niciodată, rar, ocazional, frecvent, întotdeauna);
   b) În ce măsură comentariile au fost în legătură cu temele discutate? (niciodată, rar, ocazional, frecvent, întotdeauna).

3. Lista de control/verificare îi indică profesorului faptul că un anumit comportament este prezent sau absent.

III.3.6. *Autoevaluarea*

O modalitate de evaluare cu valenţe formative o constituie autoevaluarea elevilor. Autoevaluarea permite aprecierea propriilor performanţe în raport cu obiectivele operaţionale în procesul autoevaluării; cu acest prilej, elevul va înţelege mai bine obiectivele şi conţinutul sarcinii pe care o are de rezolvat, modul în care este valorificat efortul său de rezolvare a sarcinii. Grilele de autoevaluare le permit elevilor să-şi determine, în

condiţii de autonomie, eficienţa activităţilor realizate. Pornind de la obiectivele educaţionale propuse, grila de autoevaluare proiectată conţine :

- capacităţi vizate ;
- sarcini de lucru ;
- valori ale performanţei.

Autoevaluarea poate să meargă de la autoaprecierea verbală şi până la autonotarea mai mult sau mai puţin supravegheată de către profesor.

Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate are efecte benefice pe mai multe planuri (Radu, 1988, p. 246) :

- profesorul dobândeşte confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate ;
- elevul exercită rolul de subiect al acţiunii pedagogice, de participant la propria sa formare ;
- îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obţinute şi să înţeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite ;
- cultivă motivaţia lăuntrică faţă de învăţătură şi atitudinea pozitivă, responsabilă faţă de propria activitate.

Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacităţii de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilităţii şi validităţii autoaprecierii elevului. Pe lângă această modalitate implicită a educării capacităţii de autoevaluare, profesorii pot dispune de căi explicite de formare şi de educare a spiritului de evaluare obiectivă. Iată câteva posibilităţi :

1. *Autocorectarea sau corectarea reciprocă.* Este un prim exerciţiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-şi depisteze operativ unele erori, scăderi în momentul realizării unor sarcini de învăţare. În acelaşi timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea propriilor lacune sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancţionate prin note, constituie un prim pas pe drumul conştientizării competenţelor în mod independent.
2. *Autonotarea controlată.* În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-şi acorde o notă, care este negociată apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze şi să evidenţieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate.
3. *Notarea reciprocă.* Elevii sunt puşi în situaţia de a-şi nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la ascultările orale. Aceste exerciţii nu trebuie neapărat să se concretizeze în notare efectivă.
4. *Metoda de apreciere obiectivă a personalităţii.* Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidenţierii rezultatelor obţinute de aceştia prin coroborarea a cât mai multe informaţii şi aprecieri – eventual, prin confruntare –, în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilităţile fiecărui elev în parte şi ale tuturor la un loc.

Temă de reflecţie
Propuneţi şi alte situaţii, forme, instrumente de potenţare a autoevaluării elevilor.

III.4. Notarea şcolară

Aprecierea rezultatelor şcolare se materializează de cele mai multe ori prin notare. Notarea este un act de ataşare a unei etichete, a unui semn la un anumit rezultat al învăţării. Nota este un indice care corespunde unei anumite realizări a randamentului şcolar. Gillbert de Landsheere defineşte nota ca „aprecierea sintetică ce traduce evaluarea unei performanţe în domeniul învăţământului" (1975, p. 13). Philippe Perrenaoud consideră că nota este un mesaj care îi spune elevului nu atât cât ştie, ci ce s-ar putea să i se întâmple dacă merge pe aceeaşi linie a neştiinţei sau neimplicării. O astfel de semnificaţie îi poate induce stres elevului, nelinişte părinţilor sau inconfort profesional dascălilor. După Vasile Pavelcu (1976), nota poate îndeplini mai multe funcţii : rol de informare (pentru elevi, părinţi, profesori), rol de reglare a procesului de învăţare, valoare educativă – datorită interiorizării aprecierii –, catalizator al unui nivel optim al aspiraţiilor elevului, rol terapeutic (dinamizator pentru anumite cazuri – prin acordarea de puncte „în plus"), dar şi un rol patogen, întrucât nota induce stres şi disconfort psihic la elev, mai ales în situaţiile de insucces.

Aprecierea şcolară, ca atribuire a unei judecăţi de valoare, se face fie prin apelul la anumite expresii verbale, fie prin folosirea unor simboluri. Aprecierea verbală este des utilizată şi are un rol dinamizator, călăuzitor în învăţarea şcolară.

Aprecierea se poate realiza în mai multe feluri :

- aprecierea verbală sau propoziţională ;
- aprecierea prin simboluri :
  - numerice ;
  - literale ;
  - prin culori ;
- aprecierea prin calificative ;
- aprecierea nonverbală (ectosemantică).

Modalităţile de mai sus pot fi utilizate independent, dar şi simultan, fiecare având motivaţii, secvenţe procesuale sau finalităţi diverse. Atunci când se utilizează în acelaşi timp mai multe feluri de notare, apar probleme de semnificare a acestor cadraje de către factorii implicaţi (elevi, părinţi), dar şi dificultăţi tehnice de sumare, convertire, echivalare, interpretare a expresiilor respective.

Aprecierea verbală se exprimă prin intermediul limbajului verbal şi cuprinde o gamă variată de exprimări valorice (laudă, mustrare, acord, dezacord, bine, corect, inexact, bravo ! etc.). Acest mod de apreciere nu este prea exact, dar induce, prin mesajele evaluative, anumite stări de satisfacţie sau insatisfacţie la elevi. În acelaşi timp, se evidenţiază forţa de ratificare şi de predicţie a cuvântului, respectiv capacitatea acestuia de a întări sau de a pregăti o capacitate viitoare a educatului.

Notarea numerică face apel la cifre, fiecare simbolizând un anumit grad de reuşită sau nereuşită. Scala de notare poate fi diversă, de la un sistem educaţional la altul (10 valori în ţara noastră, 5 în Rusia, 13 în Danemarca, 20 în Franţa etc.). Ordinea valorică poate fi crescătoare sau descrescătoare. Extensiunea scalei de notare este importantă. Astfel, atunci când scala este restrânsă (4-5 trepte), fidelitatea notării este ridicată, în schimb puterea de discriminare este scăzută, nediferenţiind prea mult valorile diferite ale răspunsurilor. Scalele largi oferă în schimb o discriminare şi o nuanţare mai precise, dar riscul erorilor creşte.

Temă de reflecţie

Consideraţi satisfăcător sistemul românesc de notare cu cifre de la 1 la 10? Găsiţi de cuviinţă că acesta trebuie regândit sau schimbat? Argumentaţi soluţia pe care o susţineţi.

Notarea literală este folosită mai ales în ţările anglo-saxone şi presupune o scală de 6-7 trepte identificate prin litere pe axa A (foarte bine), B (bine), C (mijlociu), D (slab), E (nesatisfăcător), F (foarte slab). Uneori, o literă se poate converti într-un punctaj.

Notarea prin culori se realizează mai ales la copiii mici, culoarea impresionând mai mult, mai ales că aceasta poate fi asociată şi cu diferite forme geometrice sau figurative (flori, păsări, fluturi etc.). Într-o anumită perioadă, notarea prin culori s-a materializat şi în învăţământul superior românesc.

Aprecierea prin calificative se realizează prin expresii verbale standard, fiecare desemnând un anumit grad al realizării. Se pot actualiza 4-6 calificative: foarte bine, bine, satisfăcător, nesatisfăcător (precedate de excepţional şi urmate de foarte slab). Fiecare calificativ este delimitat prin intermediul unor descriptori de performanţă (a se vedea paragraful corespunzător). Notarea prin calificative se utilizează la noi la nivelul învăţământului primar. Valoarea calificativelor poate fi conştientizată mai rapid de către copii. Din punct de vedere tehnic însă, calificativele nu pot fi însumate, nu se poate face media aritmetică. În învăţământul primar românesc, calificativul semestrial se decide astfel: se aleg două calificative cu frecvenţa cea mai mare, acordate în timpul semestrului, iar, în cele trei săptămâni de evaluare de la sfârşitul semestrului, în urma aplicării unor probe de evaluare sumativă, profesorul va opta pentru unul dintre cele două calificative. Un elev este declarat promovat dacă a obţinut cel puţin calificativul „suficient". Calificativul anual va fi unul dintre calificativele semestriale, stabilit de profesor pe baza unor criterii (progresul sau regresul în performanţa elevului, raportul efort-performanţă, creşterea sau descreşterea motivaţiei, realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare stabilite de cadrul didactic). La sfârşitul anului şcolar, elevii primesc distincţii la fiecare disciplină în parte, renunţându-se la premiile globale.

Aprecierea nonverbală (ectosemantică) se referă la o serie de secvenţe discursive exprimate prin gestualitate, mimică, pantomimică, mişcările unor părţi ale corpului, suspendări, tăceri etc. Aceste elemente le oferă elevilor întăriri imediate ce determină replieri, reformulări, reflecţii, interiorizări etc. cu privire la nivelul unor achiziţii sau

performanţe şcolare. Uneori, degetul ridicat poate semnifica mai mult decât o notă proastă trecută în catalog.

În teoria şi practica notării s-au încetăţenit mai multe *modele de notare* : *notarea prin raportare la grup*, *notarea prin raportare la standarde date* şi *notarea individualizată*.

a) Modelul notării prin raportare la grup se bazează pe aprecierea făcută prin compararea elevilor între ei sau prin raportarea rezultatelor la un anumit standard de expectanţe. Acest nivel de exigenţe aşteptate poate fi stabilit dinainte sau structurat în chip conjunctural, chiar în practica evaluativă, efectuată la o anumită clasă. Notele indică, astfel, măsura realizării obiectivelor programelor şcolare, măsură care ţine de competenţa şi aspiraţia cadrului didactic în a fixa acel „grad de acceptabilitate" sau de „admisibilitate" (Radu, 1981, p. 247).
b) Notarea prin raportare la standarde fixe se face prin raportarea rezultatelor la referenţiale unitare pentru întreaga populaţie şcolară. Pe această bază se pot realiza trieri, ierarhizări, decizii cu un grad înalt de obiectivitate. Modelul este puternic decontextualizat şi desubiectivizat, având o conotaţie oarecum impersonală.
c) Modelul notării individualizate se caracterizează prin încercarea de raportare a rezultatelor obţinute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceiaşi elevi, în timp. Nota va măsura achiziţii educaţionale prin raportarea lor la alte achiziţii anterioare. Modalitatea individualizată de notare serveşte concretizării unor programe de instruire diferenţiate. Norma de referinţă este unică, iar profesorului îi revine sarcina s-o structureze şi s-o actualizeze ori de câte ori este nevoie.

Temă de rezolvat

Meditaţi la avantajele şi dezavantajele notării prin raportare la grup, ale notării prin raportare la standarde fixe (obiective) şi ale notării individualizate.

Concretizarea faptică a notării se realizează şi în funcţie de specificul disciplinelor evaluate. Astfel, la disciplinele exacte, *notarea după bareme* prezintă un randament mai ridicat, pe când, la disciplinele umaniste, *notarea analitică* are o relevanţă mai mare.

Notarea după bareme are avantajul că standardizează criteriile măsurării şi aprecierii. Ea se bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvenţă îndeplinită. Soluţia este propusă frecvent la examene şi concursuri.

Notarea analitică presupune o compartimentare a cuantumului de cunoştinţe, deprinderi, atitudini verificate, prin detalierea unor câmpuri de probleme ce urmează a fi apreciate (de pildă, în cazul unei compuneri, se stabilesc anumite punctaje pentru aspecte relativ distincte, cum ar fi fondul, forma şi factorul personal). Rămân ca probleme delimitarea palierelor achizitive şi atribuirea unor mărimi valorice pentru fiecare dintre acestea.

De pildă, în cazul evaluării unei compuneri sau a unui eseu, Dumitru Muster (1969) propune următoarea repartizare a punctelor din scala de notare 10-1 :

I. Pentru fondul lucrării :
 a) satisfacerea cerinţelor de conţinut, 0-6 puncte ;

b) prezentarea conţinutului, 0-1 punct ;

II. Pentru forma lucrării :
c) stil şi ortografie, 0-1,5 puncte ;
d) prezentare grafică, 0-1,5 puncte ;

III. Pentru factorul personal
e) caracter excepţional,
originalitate, sensibilitate, 0-1 punct.

Total : 10 puncte

În completarea acestor criterii, se pot adăuga următoarele cerinţe :

- La cerinţele de conţinut, trebuie să se ţină cont de *volumul* şi de *corectitudinea* cunoştinţelor, de *rigoarea* demonstraţiilor (acolo unde este cazul). Important este întotdeauna ca să nu se omită *cunoştinţele esenţiale* din materia supusă verificării (examinării).
- Prezentarea conţinutului trebuie să se facă sistematic şi concis, într-un limbaj *inteligibil* (riguros din punct de vedere ştiinţific şi corect din punct de vedere gramatical).
- Forma lucrării presupune şi o anumită organizare a conţinutului (în funcţie de specificul acestuia), unele sublinieri, realizarea unor scheme, tabele şi grafice, pentru a pune în valoare unele idei principale şi a-i permite corectorului să urmărească mai uşor aceste idei. Când se recurge la citate, este necesar să se indice şi sursa.

Notării şi, implicit, probelor care generează anumite note li se pot acorda măsura nivelurilor *validităţii*, *fidelităţii*, *sensibilităţii*, *obiectivităţii* şi *aplicabilităţii*.

Proba este validă, adică este corectă, valabilă atunci când exprimă în modul cel mai just obiectul pe care-l măsoară (se referă la achiziţiile cunoştinţelor şi deprinderilor de matematică, de pildă, şi nu la alte comportamente desfăşurate de elev la ora de matematică).

Proba este fidelă atunci când, odată repetată, va conduce la o apreciere identică, atât la acelaşi evaluator (în momente diferite), cât şi la evaluatori diferiţi (în acelaşi timp).

Proba este sensibilă dacă, prin notele acordate, se evidenţiază corect diferenţele dintre performanţele evaluate.

Proba este obiectivă dacă există un anumit grad de concordanţă între aprecierile avansate de mai mulţi evaluatori.

Proba este aplicabilă dacă poate fi administrată şi interpretată cu uşurinţă.

III.5. Descriptorii de performanţă

În învăţământul primar, reforma evaluării curente se realizează mai ales în legătură cu schimbarea sistemului de notare. Astfel, s-au produs următoarele schimbări : a) înlocuirea sistemului de notare cifrică prin sistemul de notare cu calificative, bazat pe descriptori de performanţă ; b) renunţarea la mediile semestriale sau anuale. La celelalte niveluri ale învăţământului se vor pune la dispoziţia profesorilor o serie de criterii unitare de acordare a notelor, pentru asigurarea coerenţei şi comparativităţii acestor note la nivelul întregului sistem de învăţământ.

Din dorinţa de a creşte obiectivitatea şi precizia evaluării, s-a pus problema structurării unor *referenţiale clare şi unice* în evaluare şi notare. Referenţialul evaluativ este un sistem de referinţă uşor de circumscris în plan real la nivelul conduitelor expresive ale elevilor. Referenţialele se pot constitui din mai multe elemente (*cf.* Voiculescu, 2001, pp. 133-134):

- referenţiale de activităţi (în care sistemul de referinţă îl constituie descrierea „fizică" a sarcinilor învăţării, a activităţilor concrete pe care le realizează beneficiarii instruirii);
- referenţiale de competenţe (care descriu componentele psihologice ce stau la temelia conduitelor expresive – abilităţi, atitudini etc.);
- referenţiale de formare (obiectivele programului, conţinuturile adiacente, metodele şi mijloacele pedagogice).

Politica şi practica educaţională româneşti au pus în circulaţie mai multe ipostaze ale acestor referenţiale (vezi şi Ungureanu, 2001, p. 218):

a) *standardele de performanţă* sunt norme evaluative construite la nivel macroeducaţional, care sintetizează cerinţe globale ale educaţiei redate în termeni de competenţe generale, dar decelabile la nivelul proceselor şi produselor educaţionale;
b) *indicatorii de performanţă* sunt sisteme referenţiale mai concrete, deduse din standardele de performanţă, ce sunt coextensive capacităţilor şi subcapacităţilor specifice unor discipline sau tipuri de activităţi educaţionale;
c) *descriptorii de performanţă* sunt explicitaţi ca o suită de enunţuri normativ-valorice care circumscriu activităţi şi performanţe probate de elevi; descriptorii sunt dimensionaţi în concordanţă cu capacităţile sau subcapacităţile esenţiale (mai exact, corespund obiectivelor-cadru sau obiectivelor de referinţă), pe care elevii trebuie să le demonstreze după anumite secvenţe de învăţare. Dacă antrenarea unei capacităţi este mai complexă, ea se poate întinde pe parcursul mai multor lecţii, măsurarea sa putându-se realiza prin intermediul mai multor activităţi docimologice (ascultări orale, probe scrise, teste docimologice etc.). Descriptorii de performanţă circumscriu corespondenţele empirice ale capacităţilor şi competenţelor sugerate de referenţialele de evaluare.

Descriptorul de performanţă nu trebuie confundat cu obiectivul educaţional. Dacă obiectivele sunt predictori de performanţă, anticipări ale rezultatelor învăţării care orientează traseul de predare-învăţare, descriptorii de performanţă sunt repere de evaluare a rezultatelor efective, editate în mod concret (*cf.* Voiculescu, 2001, p. 149). În calitate de repere standard, descriptorii de performanţă induc uniformizarea condiţiilor de evaluare dincolo de varietatea condiţiilor în care se face educaţia.

Sub denumirea de descriptori de performanţă sau descriptori de bandă (engl. *band descriptors*) intră o categorie foarte diversă de formulări, detalieri explicite organizate în manieră ierarhică, ale performanţei aşteptate din partea elevilor aflaţi în situaţie de evaluare. Performanţa aşteptată este concepută ca performanţa tipică/medie realizabilă în primul rând în condiţiile evaluării curente, din clasă (Stoica, 2001, p. 28).

Principalele argumente pentru introducerea, adaptarea şi utilizarea unor asemenea instrumente calitative în cazul aprecierii şi notării curente sunt:

- potenţialul lor formativ în termeni de înţelegere şi modelare a aşteptărilor în ceea ce priveşte performanţa dorită;

- stimularea capacităţilor metacognitive şi de autoevaluare a demersului individualizat, a performanţei, a procesului de învăţare în general, ca şi a celui de evaluare în mod special;
- creşterea transparenţei şi a consistenţei procesului de apreciere/notare şi, prin aceasta, a credibilităţii deciziei, a judecăţii de valoare în cazul evaluării curente, cu impact direct în perspectivă şi asupra examenelor;
- întemeierea, în timp, a consensului de tip „profesionist" între cei care acţionează şi ca evaluatori în activităţile curente, şi ca examinatori, în situaţia de examen în mod special – profesorii şi învăţătorii. Realizarea acestui tip de consens este esenţială pentru optimizarea continuă a calităţii judecăţii experte, bazate pe criterii asumate, transparente şi operaţionalizabile în mod concret, răspunzând nevoilor reale;
- stimularea, şi pe această cale, deşi într-un mod indirect, dar „puternic" – prin utilizarea consecventă şi „adaptată" – a schimbării accentului şi ponderii de pe conţinuturi curriculare pe competenţe şi capacităţi activate contextual sau situaţional, unde conţinuturile sunt cu adevărat ilustrative, şi nu determinate (Stoica, 2001, p. 30).

III.6. Testul docimologic – instrument de măsurare a rezultatelor şcolare

Testul docimologic este o alternativă şi o cale de eficientizare a examinării tradiţionale. Testul este o probă standardizată care asigură o obiectivitate mai mare în procesul de evaluare. În latina veche, *testimonio* însemna „mărturie, dovadă" a ceea ce se întâmplă în spiritul adevărului (Ungureanu, 2001). În limba engleză, *to test* înseamnă „a încerca, a pune la încercare, la probă". În DEX, testul este definit drept „probă prin care se examinează, în psihologia experimentală, unele aptitudini psihice şi fizice ale unei persoane; *p. ext.* materialul (fişe, tablouri, scheme etc.) cu care se face această probă. Din fr., engl. test". Prin testare încercăm să ne dăm seama în ce măsură sunt satisfăcute cerinţele şcolii, circumscrise scopurilor şi obiectivelor educaţiei.

Testele pot asigura îndeplinirea mai multor funcţii:

- identificarea nivelului de pregătire a elevilor;
- evaluarea eficienţei predării şi a demersului educaţional în general;
- diagnosticarea dificultăţilor şi a neîmplinirilor în învăţare;
- selecţionarea pentru accederea pe trepte superioare ale instrucţiei şi certificarea.

Testarea, ca metodologie, derivă din psihologie. Precauţiile sesizate de psihologi, privitoare la exigenţele de dimensionare şi de aplicare a testelor, trebuie asumate şi în practica didactică. Acesta este un instrument construit pentru o situaţie specifică şi răspunde adecvat contextului respectiv. „Parametrii testului – ne atenţionează Ion Holban (1995, p. 13) – reflectă parametrii situaţiei sau punctul de vedere din care a fost privită situaţia în cauză. Orice extinderi ale folosirii sale în problematici diferenţiate creează situaţia de inadecvare, la fel cum orice modificare introdusă în conţinut, condiţii de aplicare sau de prelucrare a datelor îi afectează atât identitatea, cât şi caracteristica sa de instrument ştiinţific". În acelaşi timp, spre deosebire de testele psihologice, orientate spre constatarea unor însuşiri date, cele docimologice „constată rezultatele procesului de învăţare, care fie că vor fi convertite în note şcolare, fie vor constitui premisele unor

măsuri ameliorative" (Moise, 2007, p. 663). Se ştie că, în sens larg, testul este o probă rigidă, bine definită, ce implică îndeplinirea unor sarcini identice pentru toţi subiecţii de examinat, în conformitate cu o strategie precisă. De aici decurge marele avantaj al folosirii testelor : sistemul de raportare valorică este unic.

Eficienţa utilizării testelor docimologice depinde de o serie de condiţii riguroase, mai ales de natură instrumentală. În literatura de specialitate se invocă o serie de parametri sub denumirea de „calităţi" ale testelor. Aceste calităţi se referă la următoarele caracteristici : *identitatea*, *validitatea*, *fidelitatea*, *consistenţa*, *omogenitatea*, *amplitudinea*, *sensibilitatea*, *standardizarea*, *etalonarea*, *utilitatea*, *economicitatea*, *operativitatea*, *legătura cu alte teste* etc. Totodată, psihologii experimentalişti avansează şi o serie de criterii secundare de apreciere a unui test : normativitatea, înregistrarea răspunsurilor, evaluarea răspunsurilor la test, interpretarea rezultatelor, comparabilitatea unui test, economia unui test, utilitatea lui (Stan, 2002).

Evidenţiem mai jos cele mai importante calităţi ce trebuie îndeplinite de un bun test (*cf.* Holban, 1995 ; Radu, 2000 ; Moise, 2007) :

Validitatea. Exprimă capacitatea unui test de a oferi informaţii cu privire la variabila pentru a cărui diagnostic a fost elaborat (cât de mult ştie ceva, cât de repede face ceva etc.). O probă este validă dacă măsoară ceea ce şi-a propus şi nu depinde în nici un fel de subiectivitatea profesorului care o aplică. Validitatea poate fi determinată pe linia conţinutului (raportarea la conţinuturile de învăţat stabilite anterior), validitatea de construct (întrebările puse să epuizeze conţinuturile stipulate în mod uniform şi relevant) şi validitatea de criteriu de apreciere (ce indică eficienţa testului în ceea ce priveşte prognozarea performanţelor într-un domeniu corelat cu domeniul de conţinut verificat sau cu rezultate obţinute de subiecţi la alte probe).

Fidelitatea. Exprimă gradul de constanţă a testului prin aplicarea lui succesivă, capacitatea sa de a oferi aceleaşi rezultate în condiţiile examinării subiecţilor cu alte teste cuprinzând itemi cu valoare echivalentă. Fidelitatea unui test este influenţată de mai mulţi factori : lungimea testului (cu cât testul este mai lung, cu atât sunt mai mari şansele să diferenţieze mai bine între niveluri apropiate de performanţe), împrăştierea scorurilor (cu cât distanţa dintre scorul cel mai mare şi cel mai mic obţinut de subiecţi este mai mare, cu atât vor fi mai bine marcate diferenţele dintre performanţele individuale ale subiecţilor şi mai puţin probabilă modificarea ierarhiei acestora la o nouă aplicare a testului), dificultatea testului (un test prea dificil sau prea uşor pentru subiecţii testaţi influenţează negativ fidelitatea, întrucât, în ambele cazuri, testul are o putere de discriminare redusă, scorurile înregistrând o împrăştiere redusă).

Omogenitatea. Se referă la unitatea de structură şi de conţinut la nivelul ansamblului şi al fiecărei secţiuni în parte. Asta nu înseamnă că toţi itemii trebuie să fie la fel, dimpotrivă, ei trebuie să fie diferiţi, complementari, acoperind cât mai multe aspecte formative ale procesului de învăţare.

Relaţia testului cu alte teste. Fiecare test are o identitate proprie, dar care trebuie să fie convergentă cu determinările altor teste. În nici un caz nu e nimerit să existe suprapuneri sau redundanţe în ceea ce priveşte informaţiile pe care le evidenţiază. Ele trebuie să releve cât mai multe elemente care ţin de personalitatea celui evaluat, vizat ca un tot unitar de conduite şi performanţe.

Stabilirea valorilor-etalon. Fiind teste de randament, cu rezultate exprimate în valori matematice, testele de cunoştinţe permit cuantificarea şi, implicit, măsurarea cantităţii

de informaţie deţinută de o persoană cu referire la un anumit domeniu. Pornind de aici, măsurarea cu ajutorul testelor va conduce la o stabilire a locului pe care un şcolar îl ocupă, prin randamentele date, într-un colectiv determinat.

Stabilirea condiţiilor de aplicare. Un test nu poate fi pus în aplicare fără o precizare a condiţiilor de utilizare (aplicare, corectare şi interpretarea rezultatelor). Calitatea de instrument standardizat a testului implică respectarea condiţiilor în care a fost experimentat în toate aplicaţiile sale anterioare.

Elementele definitorii ale testului docimologic sunt (Radu, 1981, p. 224):

- realizează măsurarea în condiţii foarte asemănătoare situaţiilor experimentale;
- înregistrarea comportamentului declanşat la subiect este precisă şi obiectivă;
- comportamentul înregistrat este evaluat statistic prin raportare la cel al unui grup determinat de indivizi;
- scopul final al testului este clasificarea subiectului examinat, prin raportarea la grupul de referinţă.

Standardizarea unui test se face pe linia conţinutului, a condiţiilor de aplicare, a formulării răspunsului şi a criteriilor de apreciere. Standardizarea implică păstrarea identităţii testului, pornind de la construirea sa experimentală şi până la aplicarea lui efectivă asupra unei populaţii şcolare.

Testele docimologice se deosebesc de examene prin faptul că ele presupun o muncă meticuloasă de pregătire, iar secvenţele procedurale sunt foarte stricte. Ele permit însă standardizarea condiţiilor de examinare, a modalităţilor de notare, aducând un spor de obiectivitate. În acelaşi timp, ele prezintă o triplă identitate: identitatea de conţinut, identitatea condiţiilor de aplicare şi identitatea criteriilor de apreciere.

Aceste instrumente au următoarele caracteristici: conţin probe sau itemi care permit determinarea gradului de însuşire a cunoştinţelor de către elevi sau a nivelului de dezvoltare a unor capacităţi; sunt instrumente evaluative care se aplică numai în cadrul obişnuit de desfăşurare a activităţilor didactice, şi nu în condiţii de laborator; fac posibile măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire a unui elev, a unei clase, arătând valoarea informaţiei acumulate. După cum arată Vasile Pavelcu (1968), un bun test pedagogic nu urmăreşte numai verificarea informaţiei acumulate de elevi, ci şi capacitatea acestora de a folosi cunoştinţele asimilate deja în situaţii variate.

Aplicate în evaluarea randamentului şcolar, testele conduc la o măsurare mai obiectivă, la o verificabilitate ridicată, la posibilitatea realizării unor comparaţii între rezultate manifestate în spaţii şi timpi diferiţi, la formarea unei imagini globale despre posibilităţile şi realizările elevilor. În acelaşi timp, trebuie avute în vedere şi unele precauţii (*cf.* Stan, 2002, pp. 332-333). E nevoie, de pildă, de un interval mai mare de timp pentru aplicarea şi validarea instrumentelor printr-o muncă în echipă a profesorilor, pedagogilor, psihologilor. E necesar, de asemenea, un efort de pregătire minuţioasă, teoretică şi practică, pe baza căreia se dimensionează aceste instrumente. Nu-i mai puţin adevărat că e nevoie de multă precauţie în legătură cu transferabilitatea lor dintr-un spaţiu cultural în altul (şi, de aici, caducitatea comparării unor rezultate), ştiut fiind faptul că pot fi determinate etno- şi sociocultural. Trebuie ţinut cont şi de eventualele efecte perturbatoare în momentul aplicării lor asupra unei populaţii nefamiliarizate, sensibile sau stresate de supunerea ei la nişte probe atipice.

Testul este un construct configurat în raport cu obiectul ce urmează să fie măsurat. E un produs al unei activităţi de cercetare, dar în strânsă corelaţie cu o realitate factuală determinată. Poate fi utilizat în mai toate circumstanţele evaluării şcolare (evaluarea iniţială, pe parcurs, finală) atribuindu-se aceleaşi funcţii ca ale evaluării în general.

Temă de rezolvat

Alcătuiţi un test docimologic care să nu pună accentul pe cunoştinţe, ci pe proceduri de generare a cunoştinţelor.

Testele au avantajul că permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt, încercând să cuprindă ceea ce este esenţial în întreaga materie de asimilat şi determinând la elevi formarea unor deprinderi de învăţare sistematică. În schimb, ca dezavantaje amintim faptul că testele favorizează o învăţare care apelează la detalii, la secvenţe informaţionale izolate şi nu stimulează formarea unor capacităţi de prelucrare a acestora, de sinteză sau de creaţie.

Elaborarea unui test docimologic constituie o activitate dificilă şi presupune parcurgerea mai multor etape :

a) *precizarea obiectivelor* – realizarea unei concordanţe între acestea şi conţinutul învăţământului ;
b) *documentarea ştiinţifică* – identificarea şi folosirea surselor care conduc la o mai bună cunoaştere a problematicii vizate ;
c) *avansarea unor ipoteze*, prin conceperea sau selecţionarea problemelor reprezentative pentru întreaga materie vizată de verificare. Profesorii trebuie să cunoască foarte bine conţinutul de verificat şi posibilităţile elevilor. Selecţia operată este dată de specificul fiecărei materii de studiu. Această operaţie poate fi mai uşoară sau mai dificilă, de la un conţinut problematic la altul. Profesorul va reflecta asupra unor probleme precum : ce tip de test propunem, *test de învăţare* sau *de discriminare* (testul de învăţare pune accentul pe aflarea performanţei elevului, stabilind starea de reuşită sau de eşec, iar testul de discriminare are ca funcţie clasificarea subiecţilor, prin raportarea rezultatelor obţinute de aceştia, unele la altele), *test de viteză* (rapiditate) sau *de randament* (număr de răspunsuri corecte), *test de redare mimetică* a informaţiei sau *test de prelucrare creatoare*? Ce tipuri de itemi se folosesc (răspuns prin alegere multiplă, răspunsuri-pereche, varianta adevărat-fals etc.)? Specialiştii recomandă folosirea unui singur tip de item sau a cel mult doi, pentru uşurarea interpretării rezultatelor ;
d) *experimentarea testului*, adică aplicarea lui la o populaţie determinată ;
e) *analiza statistică şi ameliorarea testului*. Itemii aleşi în vederea includerii lor în testare trebuie să acopere o parte cât mai importantă din materia de examinat şi să nu realizeze doar o examinare prin „sondaj".

În funcţie de felul răspunsurilor la întrebările puse, testele pot fi cu *răspunsuri deschise* şi cu *răspunsuri închise*. Primul tip stimulează creativitatea, judecata şi spiritul critic. Răspunsurile sunt formulate în întregime de către elevi. Acestui tip îi corespund

fie itemi sub formă de redactare, în sensul că elevii au ocazia să dezvolte o temă, fie itemi cu răspunsuri scurte, prin recurgerea la propoziţii sau fraze nu prea lungi. Testele cu răspunsuri închise cunosc trei variante :

a) item de tip „alegere multiplă", prin care se oferă mai multe soluţii, dintre care numai una este corectă ;
b) item de tip adevărat-fals ;
c) item-pereche, în care elevii sunt rugaţi să găsească noţiuni sau idei corelate cu cele prezentate în întrebări.

Indicele de eficienţă a unui test se stabileşte pornind de la măsura în care itemii fac discriminarea între elevii buni şi cei slabi, permiţând stabilirea unei scări şi ordonări valorice a elevilor. Trebuie acordată o mare atenţie procesului de elaborare a itemilor. De pildă, în situaţia itemilor de tip „alegere multiplă", se vor oferi mai multe soluţii, cel puţin patru variante de răspuns, care să fie toate la fel de plauzibile, dar numai una corectă. Apoi, trebuie avut în vedere gradul de dificultate al itemilor. Apelul la itemi foarte dificili sau foarte uşori nu este recomandat, din cauză că sunt excluşi – din start – elevi cu o pregătire intermediară.

Pentru o mai bună cunoaştere, dimensionare şi aplicare a itemilor, aducem în atenţia practicienilor o clasificare recentă, pusă în circulaţie de Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare (*cf.* Stoica, 2001, pp. 95-122 ; vezi şi Radu, 2000, pp. 215-222) :

A. Itemi obiectivi

Itemii obiectivi măsoară rezultate ale învăţării situate la nivelurile cognitive inferioare : cunoştinţe, priceperi şi capacităţi de bază. Trăsătura principală a itemilor obiectivi o constituie obiectivitatea ridicată în măsurarea şi aprecierea rezultatelor învăţării. Itemii obiectivi dezvoltă capacitatea elevului de a identifica, de a selecta (profesorul poate construi itemi obiectivi care să abordeze niveluri superioare ale domeniului cognitiv).

B. Itemi semiobiectivi

Itemii semiobiectivi cuprind întrebări şi cerinţe care presupun elaborarea răspunsurilor de către elevi şi pot fi folosiţi pentru orice disciplină (modul) şi pentru toate etapele de evaluare (iniţială, continuă, sumativă. În categoria itemilor semiobiectivi sunt incluşi :

- itemi de tip răspuns scurt, formulaţi într-o manieră directă şi concisă, specificând în mod clar natura răspunsului corect ;
- itemi de completare, ce solicită drept răspuns câteva cuvinte înscrise în contextul ideatic oferit ; aceşti itemi pot fi construiţi ca răspunsuri eliptice, incomplete, elevul urmând să definitiveze câmpuri ideatice sau argumentative ;
- itemi de tip întrebări structurate, constituite din mai multe subîntrebări legate printr-un element comun.

Trăsătura principală a itemilor semiobiectivi constă în faptul că elevul este pus în situaţia de a construi un răspuns, şi nu de a-l alege. Cu acest prilej, elevul are posibilitatea să-şi manifeste într-o anumită măsura creativitatea şi personalitatea.

C. Itemi subiectivi sau cu răspuns deschis

Itemii subiectivi sau cu răspuns deschis testează capacitatea de tratare coerentă şi într-un mod personal a unui anumit subiect, originalitatea, capacitatea creativă. Itemii subiectivi dezvoltă capacitatea elevului de a formula, de a descrie, de a prezenta sau de a explica diferite concepte, relaţii, argumente, metode de lucru. Le permit elevilor să construiască răspunsuri, detectându-se astfel atât cunoştinţele depozitate, cât şi capacitatea de elaborare şi exprimare. Trăsătura principală a itemilor cu răspuns deschis o constituie abordarea nivelurilor superioare ale taxonomiilor care descriu comportamentele vizate în timpul procesului de învăţare – aplicare, analiză, sinteză şi evaluare. Pentru această categorie de itemi este necesară o schemă de notare detaliată, punctajul corespunzător acordându-se sau nu în funcţie de parcurgerea tuturor etapelor de elaborare a răspunsurilor.

Temă de rezolvat

La una şi aceeaşi temă de evaluat, alcătuiţi o serie de trei teste cu: a) itemi obiectivi; b) itemi semiobiectivi şi c) itemi cu răspuns deschis. Aplicaţi-le şi comparaţi rezultatele. Reflectaţi apoi la avantajele şi dezavantajele celor trei instrumente.

IV. Factori ai variabilităţii aprecierii şi notării

IV.1. Subiectivismul în practica evaluativă

Practica docimologică scoate în evidenţă numeroase disfuncţii şi dificultăţi în evaluarea corectă şi obiectivă a rezultatelor şcolare. Evaluarea nu are o valoare în sine, ci în raport cu consecinţele acesteia asupra evoluţiei elevilor. Idealul obiectivităţii în notare este afectat de anumite circumstanţe care pot induce variaţii destul de semnificative, relevate fie la acelaşi examinator în momente diferite (variabilitate intraindividuală), fie la examinatori diferiţi (variabilitate interindividuală). De altfel, specialiştii acreditează teza după care, dat fiind faptul că educaţia este o interacţiune între subiectivităţi, „o evaluare pur obiectivă, impersonală şi absolut neutră, adică o evaluare fără subiect, este nu numai imposibilă, ci şi mai puţin semnificativă, mai puţin relevantă şi, în cele din urmă, mai puţin obiectivă decât o evaluare care angajează explicit subiectivitatea, valorile, atitudinile, inclusiv sau mai ales viziunea personală, ale celui care evaluează sau/şi ale celui care este evaluat" (Voiculescu, 2001, p. 45).

Cristian Stan (2001, p. 57), discutând despre relaţia obiectivitate-subiectivitate şi având în vedere şi componenta autoevaluării, emite o serie de puncte de vedere care ni se par deosebit de relevante în acest context:

a) autoevaluarea şi evaluarea didactică nu sunt activităţi cu valoare în sine, importanţa acestora constând în efectele pe care le induc asupra devenirii personalităţii elevilor, asupra progresului lor şcolar şi asupra eficienţei procesului de învăţământ;

b) obiectivitatea autoevaluării şi a evaluării didactice, având în vedere faptul că atât evaluatorul, cât şi evaluatul sunt subiecţi umani, este întotdeauna relativă, şi nu absolută;
c) subiectivitatea, înţeleasă ca personalizare a demersului autoevaluativ sau evaluativ, nu este neapărat un aspect de factură negativă, valoarea psihopedagogică a acestor două activităţi constând inclusiv în valorificarea valenţelor cognitive şi atitudinale ale autorilor acestora;
d) atributele „obiectiv" şi „subiectiv" se identifică de cele mai multe ori cu externalitatea şi internalitatea în raport cu performanţa şcolară evaluată, fiind astfel nu doar concepte relative şi în mare măsură dependente de perspectiva din care sunt privite; astfel, spre exemplu, elevul consideră că evaluarea este obiectivă în virtutea faptului că aceasta pur şi simplu se derulează extern şi independent de voinţa sa;
e) atributul de „obiectiv" desemnează nu doar o realitate exterioară şi independentă în raport cu elevul, autor al performanţei şcolare efective, sau cu profesorul, ca evaluator al acestuia, ci se referă inclusiv la modul în care această realitate este percepută şi interiorizată: corect, detaşat şi echidistant, de către aceştia;
f) la nivelul relaţiei autoevaluare-evaluare în actul didactic, între obiectivitate şi subiectivitate se stabilesc nu doar simple raporturi antagonice, ci mai ales relaţii de complementaritate, obiectivitatea însemnând de fapt o ponderare a dimensiunilor distorsionante ale subiectivităţii, iar subiectivitatea constituindu-se ca modalitate de interiorizare a unor date de factură obiectivă.

Cauzele specifice care generează distorsiuni subiective în evaluare pot fi (*cf.* Voiculescu, 2001, p. 48):

- insuficienţa informaţiilor primare pe baza cărora se realizează evaluarea;
- alegerea defectuoasă a metodelor şi strategiilor de evaluare în raport cu obiectul evaluării (ceea ce se evaluează) sau cu obiectivele evaluării (ce se doreşte să se realizeze);
- unele particularităţi ale relaţiei dintre profesor şi elevi, cu componentele ei afectiv-atitudinale;
- influenţele directe ale mediului psihosocial în care se face evaluarea (statutul familiei elevului, presiunile colectivului didactic, ale conducerii şcolii etc.);
- influenţe datorate contextului pedagogic în care se efectuează evaluarea (nivelul general al clasei, politica şcolii în materie de evaluare, salvgardarea „imaginii" şcolii etc.).

Soluţia nu ar consta într-o desubiectivizare a evaluării (ceea ce nu este nici posibil, nici de dorit), ci într-o ancorare responsabilă în actul evaluativ, realizând un optim între obiectivitate şi subiectivitate (a profesorului, dar şi a elevului), eliminând ceea ce îndeobşte este eroare, deviere grosolană de la normele deontologice.

Distorsiunile în notare apar şi prin implicarea factorilor de personalitate, atât a celor care ţin de profesor, cât şi a celor care ţin de elevi. Starea de moment, oboseala şi factorii accidentali pot favoriza, de asemenea, apariţia unor erori în evaluare. Nu mai puţin prezent este stilul didactic deficitar (din nepricepere, din necunoaştere, din lipsa de experienţă, din reavoinţă) care îl poate caracteriza pe profesor. Din acest punct de vedere, se pot distinge mai multe ipostaze ale evaluării defectuoase (*cf.* Popescu, 1978):

- *notarea strategică* (prin supbaprecierea performanţelor elevilor, cel puţin într-o anumită parte a anului şcolar, de obicei la începutul anului sau în timpul primului semestru, pentru a-i ţine „în frâu", sub tensiunea învăţării, pentru a-i „motiva" etc.);
- *notarea sancţiune* (prin notarea sub limita de trecere pornind de la motive care nu au nimic de-a face cu gradul de pregătire – şoptit, absenţe, neatenţia voluntară etc.);
- *notarea speculativă* (prin penalizare, prin scăderea notelor pornind de la elemente neesenţiale, periferice ale conţinuturilor);
- *notarea etichetă* (prin categorizări evaluative care se fixează în mod justificat pentru mai mult timp, în virtutea unor păreri favorabile sau nefavorabile).

Evaluarea defectuoasă se manifestă fie printr-o subevaluare, fie printr-o supraevaluare, ambele deviaţii având reverberaţii negative asupra proceselor şi actorilor educaţiei. *Subevaluarea* conduce la demobilizare, la dezorientare, la neîncredere şi stres – adevărate determinante ale eşecului sau ale abandonului şcolar. În aceste fel se pot explica şi unele aversiuni ale elevilor faţă de disciplinele predate de respectivii profesori. *Supraevaluarea* induce o deformare a imaginii despre sine, o egolatrie destructurantă şi deviantă, o convingere că totul se poate obţine uşor, cu eforturi minime şi cu efecte maxime. În plus, ea introduce un act de injustiţie ce perturbă întregul proces educaţional (aspectele relaţionale, statutare, valorice, ce întreţin o dinamică normală a clasei de elevi).

Problema care se pune nu este de a renunţa la subiectivitate, ci la subiectivism, respectiv la o relativizare neţărmurită a actului valorizării în funcţie de o multitudine de interese, gusturi, opinii etc. evaluative.

Temă de reflecţie

Alcătuiţi o listă de cinci reguli care să conducă la diminuarea subiectivităţii în evaluarea elevilor la disciplina pe care o predaţi.

IV.2. Servituţile evaluării

Fiecare dintre noi a resimţit pe propria piele „povara" evaluării, respectiv tensiunea de dinaintea unui examen, stresul inerent al derulării acestuia, reverberaţiile lui în timp. În loc ca acest proces să fie transformat într-o „sărbătoare" a câştigului, a „binecuvântării" roadelor acumulate, a evidenţierii unei identităţi, evaluarea continuă să fie percepută ca una dintre cele mai angoasante stări pe care le suportă copilul din şcoala noastră (dar şi cei din apropierea lui). Secvenţa evaluativă se poate transforma, dacă nu suntem atenţi, într-o pârghie mutilantă, viciind tot ce s-a întreprins până în momentul punerii sale în practică. Un sistem de învăţământ autentic se bazează pe o evaluare suplă, subtilă, întremătoare, motivantă, fără cazne şi dureri, prin atragerea naturală a celui educat în evidenţierea adevărului deţinut, prin punerea lui în situaţia de a rezolva probleme, prin crearea unei bucurii a cunoaşterii.

Sunt câteva simptome de evitat, care merită trecute succint în revistă, pentru a le cunoaşte şi pentru a le putea evita, deoarece şi noi, profesorii, avem „păcatele" noastre:

1. *Simptomul psihotic*. Unii dintre profesori transformă evaluarea într-un prilej de etalare a ştiinţei, a puterii, a personalităţii lor. Naturile psihotice de-abia aşteaptă să

demonstreze cât de „tari" sunt. Cu cine? Cu nişte fiinţe plăpânde şi neajutorate, care nu pot riposta tocmai pentru că sunt încorsetate într-un mecanism tiranic şi nimicitor. Să ne gândim, de pildă, la acei profesori care de-abia aşteaptă să-şi „articuleze" elevii (cu note proaste, bineînţeles), să le demonstreze că „nu ştiu", că „ştiu prea puţin" (comparativ cu ei!). Aceştia pun note, paradoxal, atunci când elevii nu ştiu, şi nu atunci când ei fac dovada cunoştinţelor lor. Evaluează neştiinţa, şi nu ştiinţa. Notarea nu trebuie să se transforme într-o instanţă „psihanalitică" de deturnare a unor pulsiuni, de defulare a nervilor acumulaţi. Evaluăm nu pentru a ne „rezolva" pe noi înşine, ci pentru a-i ajuta pe alţii.

2. *Simptomul obiectivităţii exagerate*. Alţi profesori sunt tentaţi să „măsoare" cât mai exact conduitele elevilor, fiind atenţi mai mult la cum să fie imparţiali decât la conţinuturile care se evaluează, de ce fac evaluarea, ce efecte psihologice produc. Capcana obiectivităţii exagerate este la fel de dăunătoare ca şi relativismul subiectivist. Cunoştinţele, aptitudinile, atitudinile elevilor sunt tratate asemenea unor „obiecte" care pot fi determinate exact (măsurate cu metrul, cântărite cu balanţa etc.). Or, este lucru ştiut că evaluăm nu pentru a avea o ocupaţie, ci pentru a-i face pe elevi să înveţe mai bine pe baza a ceea ce demonstrează că ştiu deja. Să nu uităm că evaluarea presupune o depăşire a cantităţii în favoarea calităţii (ce salt a făcut elevul, ce subtilitate interpretativă a avansat, ce opinie a avut etc.). Sunt conduite manifestate de elevi care nu „încap" în metodele strandardizate de care se face atâta caz. E ca şi când un pescar şi-ar împleti cel mai sofisticat năvod, ale cărui „ochiuri" nepotrivite ar scăpa cel mai de preţ peşte. A ţine morţiş să fii obiectiv în evaluarea unor opinii, interpretări, atitudini este ceva absurd şi scandalos. În plus, evaluăm nu numai ceea ce elevul arată acum, ci şi ceea ce el poate să realizeze în perspectivă. Ne sprijinim pe prezent, dar stăm cu faţă către viitor. Or, speranţa nu poate fi măsurată, ci profilată, indusă, proiectată.
3. *Simptomul instrumentalismului*. O serie de profesori ajung la un asemenea grad de instrumentalizare a evaluării, încât sunt copleşiţi de tehnici în defavoarea altor disponibilităţi ale evaluării. Ei cred că totul ţine de instrument, de acurateţea şi „puritatea" lui. Transferă unele responsabilităţi evaluative dinspre ei, ca subiecţi, către nişte unelte „inocente". Şi de aici o întreagă pleiadă de „specialişti" ce pun pe piaţă instrumente „exacte" (teste standardizate, probe docimologice, programe de evaluare pe calculator etc.), la diferite examinări sau concursuri. Evaluăm nu „inginereşte", ci omeneşte.
4. *Simptomul deturnării*. Sunt şi profesori care deturnează evaluarea în mijloace de menţinere a ordinii sau de constrângere a elevilor pentru a adopta anumite conduite (de frică, de supunere, de manipulare). Evaluarea este „arma" ascunsă a unui profesor nesigur, fără personalitate şi farmec. Funcţia evaluării nu mai este de a diagnostica, de a prevedea, de a institui o realitate pozitivă, ci de a inspira teamă şi autoritate în exces. Se ajunge, în acest fel, la un abuz, la o depreciere a statutului şi a sensului evaluării. Evaluăm nu îngrozind, ci îndrăgind.
5. *Simptomul conformităţii*. Altă capcană posibilă este cea a mimetismului, a pretenţiei ca elevii să reproducă strict ceea ce a „dictat" profesorul sau ceea ce se găseşte în manual. Sunt profesori care sunt mulţumiţi doar atunci când elevii le citează spusele. Profesorul devine un „comparator" a două seturi de cunoştinţe, gratificând doar ceea ce se potriveşte mai bine cu referinţa indicată. Orice deviaţie este sancţionată, spiritul

critic – înăbuşit, părerea proprie şi judecata sunt desfiinţate. Evaluăm nu comparând, ci edificând.

Aşadar, să recapitulăm: evaluarea trebuie să se facă nu „inginereşte", nervos, tranşant, confruntând, desfiinţând, ci „omeneşte", cu blândeţe, îndrăgind, eliberând, edificând.

Temă de reflecţie
Fiţi sinceri şi recunoaşteţi care dintre simptomele de mai sus apar în procesul de evaluare a elevilor dumneavoastră. Realizaţi o ierarhie a frecvenţei acestora.

IV.3. Efecte perturbatoare în apreciere şi notare

Cele mai multe împrejurări generatoare de erori şi fluctuaţii în notare privesc activitatea profesorului. Vom analiza în continuare succint situaţiile cel mai des întâlnite şi efectele perturbatoare.

a) *Efectul „halo"*. Aprecierea se realizează prin extinderea unor calităţi secvenţiale la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev, la o anumită materie, se face potrivit situaţiei obţinute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parţială iradiază, se extinde asupra întregii personalităţi a elevului. Elevii cei mai expuşi acestui efect pot fi cei eminenţi sau cei slabi. Profesorii, în virtutea unor judecăţi anticipative, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt „dispuşi" să constate unele progrese ale celor slabi. Pentru diminuarea consecinţelor negative presupuse de acest efect, se poate apela la mai multe modalităţi practice. Recurgerea la examene externe este o primă strategie. La acestea sunt atraşi profesori de la alte şcoli, care vor realiza corectarea. Apoi, o altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor cu caracter secret, care asigură anonimatul celor apreciaţi. Mai invocăm efortul volitiv permanent, venit din partea profesorului, de a pune între paranteze antecedentele apreciative la adresa unui elev, de autoimpunere a unei valorizări cât mai obiective.

În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo". Cea dintâi este constituită de *efectul „blând" (forgiveness behaviour)*, caracterizat prin tendinţa de a aprecia cu indulgenţă persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute. „Nou-venitul" este întâmpinat cu mai multă circumspecţie. O a doua concretizare este dată de *eroarea de generozitate*. Aceasta intervine când educatorul are anumite motive pentru a se manifesta cu o anumită indulgenţă: tendinţa de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorinţa de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei" etc.

b) *Efectul de ancorare*. Constă în supraevaluarea unor rezultate datorită faptului că atrag atenţia asupra unor aspecte mai puţin frecvente, aşteptate, identificabile la nivelul majorităţii formelor de răspuns date de elevi. Cu acest prilej, se constituie noi grile de valorizare a tezelor sau a răspunsurilor care urmează.

c) *Efectul Pygmalion* sau *efectul oedipian*. Aprecierea rezultatelor obţinute de un elev este influenţată de părerea pe care profesorul şi-a format-o despre capacităţile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Într-un fel, ca şi în mitologia greacă, ideile şi opiniile evaluatorului determină apariţia fenomenului. Profeţiile, odată emise, au şanse mari să se autoîmplinească. Predicţiile profesorilor nu numai că anticipează, dar şi facilitează apariţia comportamentelor invocate. Orice profesor îşi formează anumite impresii despre elevii săi în legătură cu posibilităţile acestora. Până la urmă, aceste păreri vor influenţa, inconştient sau nu, comportamentul şi randamentele elevilor. Încrederea în posibilităţile elevilor şi convingerea manifestă că sunt capabili de reuşite reprezintă modalităţi de diminuare sau de anihilare a consecinţelor acestui efect.

d) *Ecuaţia personală a examinatorului*. Fiecare cadru didactic îşi structurează criterii proprii de apreciere. Unii profesori sunt mai generoşi, uzitând valorile de „sus" ale scării valorice, alţii sunt mai exigenţi, exploatând cu precădere valori intermediare sau de „jos". O serie de profesori folosesc nota în chip de încurajare, de stimulare a elevului, alţii recurg la note pentru a măsura obiectiv sau chiar pentru a constrânge elevul în a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluţiilor, alţii – conformitatea cu informaţiile predate. O trăsătură aparte a efectului discutat este exigenţa diferită pe care o manifestă examinatorii. Diferenţele se pot evidenţia atât la acelaşi examinator, pe parcursul anului de învăţământ, cât şi între evaluatorii de la şcoli diferite.

e) *Efectul tendinţei centrale*. Se manifestă prin conduita profesorului de a evita extremele scalei de notare din dorinţa de a nu greşi şi de a nu deprecia elevii. Majoritatea notelor acordate se înscriu în jurul valorilor medii, nerealizându-se o discriminare mai evidentă între elevii medii, pe de o parte, şi cei foarte buni sau slabi, pe de altă parte. Efectul se manifestă mai ales la profesorii începători şi la disciplinele socioumane.

f) *Efectul de similaritate*. Profesorul are tendinţa de a-şi valoriza elevii prin raportare la sine (prin contrast sau prin asemănare), normele proprii constituind principalele criterii de judecare a rezultatelor şcolare. Cu acest prilej, el activează fie propria experienţă şcolară (ca fost elev sârguincios, disciplinat etc.), fie experienţa de părinte ce îşi judecă propriii copii. Profesorii care au o experienţă de foşti „premianţi" vor manifesta un plus de exigenţă comparativ cu cei care nu au strălucit la diverse materii. Profesorii care au copii cu performanţe înalte vor avea tendinţa să-i evalueze şi pe elevii lor cu acelaşi grad de aşteptări.

g) *Efectul de contrast*. Apare prin accentuarea a două însuşiri contrastante ce survin imediat în timp şi spaţiu. În mod curent, profesorii au tendinţa să opereze o comparare şi o ierarhizare a elevilor. Se întâmplă ca, de multe ori, acelaşi rezultat să primească o notă mai bună, dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab (în sensul că, după o lucrare slabă, una bună pare a fi şi mai bună), sau să primească una mediocră, dacă urmează imediat după răspunsurile excelente ale unui candidat. Conştientizarea efectelor datorate contiguităţii probelor de către profesorul examinator constituie un prim pas pentru eliminarea consecinţelor nedorite presupuse de acest efect.

h) *Efectul ordine*. Din cauza unor fenomene de inerţie, profesorul menţine cam acelaşi nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite

diferenţe calitative. Examinatorul are tendinţa de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără discriminările valorice necesare.

l) *Eroarea logică*. Aceasta constă în substituirea obiectivelor şi a parametrilor importanţi ai evaluării prin scopuri secundare, cum ar fi acurateţea şi sistematizarea expunerii, efortul depus de elev pentru a ajunge la anumite rezultate (fie ele chiar şi mediocre), gradul de conştiinciozitate etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă.

m) *Efectul de rol*. Se manifestă prin interiorizarea unor mărci sau a standardelor „străine" spaţiului normal de formare, ca urmare a unor presiuni dictate de rolul pe care trebuie să-l joace profesorul sau expectanţele la care trebuie să se ridice în evaluare (induse de inspectori, factori de decizie, standarde naţionale etc.). Să ne gândim la felul în care se face evaluarea când profesorul este inspectat sau când se gândeşte că de rezultatele obţinute de elevi la o testare oarecare depinde statutul şi chiar postul său didactic.

Unele erori sunt facilitate de specificul disciplinei la care se realizează evaluarea. Obiectele de învăţământ riguroase, exacte, se pretează la o evaluare mai obiectivă, pe când cele umaniste şi sociale predispun la aprecieri marcate de subiectivitatea profesorului.

Ce putem face pentru a diminua sau a anula efectele perturbătoare de mai sus? Pot fi gândite mai multe strategii:

- cunoaşterea şi conştientizarea în fiecare moment a capcanelor în care pot aluneca profesorii atunci când evaluează şi notează;
- realizarea unor ratificări după mai multe evaluări, prin forme şi tehnici multiple, combinate, complementare prin avantaje şi dezavantaje;
- încadrarea rezultatelor evaluării în procesul mai larg de observare curentă în contexte diverse de învăţare pe intervale de timp mai mari;
- punerea elevilor în situaţia de a-şi construi ei înşişi criteriile sau chiar probele de evaluare;
- extinderea evaluării externe prin proceduri presupuse de dezvoltarea reţelelor de internet (interevaluarea făcută de echipe de profesori plasaţi la şcoli din diferite localităţi sau chiar ţări);
- utilizarea, când conţinuturile sau funcţiile o cer, a testelor docimologice;
- corectarea unor lucrări, la examene sau concursuri, de către echipe de profesori.

Temă de rezolvat
Care dintre efectele de mai sus afectează mai mult activitatea de evaluare la disciplina pe care o predaţi (sau pe care urmează să o predaţi)? Argumentaţi punctul de vedere avansat.

Bibliografie

***, 1998, *Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă*, MEN, CNC, Editura Corint.
***, 2001, *Ghid de evaluare pentru educaţia tehnologică*, SNEE, Editura ProGnosis, Bucureşti.

***, 2002, *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba şi literatura română (învăţământ primar şi gimnazial)*, CNC, Editura Aramis, Bucureşti.

Anderson, S.; Murphy, R. (coord.), 1975, *Encyclopedia of educational evaluation*, Jossey Bass Publisher, Londra.

Ardoino, Jacques, 2000, *Les avatars de formation*, PUF, Paris.

Baldy, René, 1989, „Pédagogie par objectifs et évaluations formatives", *Les sciences de l'éducation*, nr. 3.

Barbier, Jean-Marie, 1985, *L'Évaluation en formation*, PUF, Paris.

Bonniol, Jean Jacques; Vial, Michel, 1997, *Les modèles de l'évaluation*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.

Brown, Sally, 1988, *Assessment a changing practice*, Scottish Academic Press, Edinburgh.

Chancerel, J.L., 1991, „Evaluarea şi instruirea: o metapractică", *Revista învăţământului preşcolar*, nr. 4.

Corte de, E. (coord.), *Les fondements de l'action didactique*, De Boeck Université, Paris.

Dicţionar de pedagogie, 1979, EDP, Bucureşti.

Dominice, Pierre, 1979, *La formation enjeu de l'évaluation*, Peter Lang, Paris.

Eisner, F.W., 1985, *The art of educational evaluation. A personal view*, Taylor and Francis, Londra.

Farcaş, Genoveva, 2006, *Evaluarea elevilor din ciclul primar. Repere teoretice şi aplicaţii*, Editura AS'S, Iaşi.

Hadji, Charles, 1997, *L'évaluation demistifiée*, ESF Editeur, Paris.

Holban, Ion, 1995, *Testele de cunoştinţe*, EDP, Bucureşti.

Hotyat, F., 1962, *Les examens. Les moyens d'évaluation dans l'enseignement*, Éditions Bourrelier, Paris.

Hunziati, Georgette, 1991, „L'évaluation préalable du projet d'établissement", *Éducation et Pédagogie*, Revue du CIEP, nr. 11.

Kerlan, Alain, 1988, „Évaluation formative et éducation scientifique", *Rencontres pedagogiques*, nr. 22, număr tematic „Évaluer pour former".

Glaser, Robert, 1990, „Toward new models for assessment", *International Journal of Educational Research*, nr. 5.

Gronlung, N.E., 1981, *Measurement and Evaluation in Teaching*, ed. a 4-a, MacMillan Publishers Co. Inc., New York.

Landsheere, Gilbert de, 1971, *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Labor, Bruxelles.

Landsheere, Gilbert de, 1975, *Evaluarea continuă. Examene*, EDP, Bucureşti.

Landsheere, Viviane de, 1992, *L'éducation et la formation*, PUF, Paris.

Legrand, Louis, 1986, „Les problèmes de l'évaluation scolaires", *Les amis de Sèvres*, nr. 3.

Lipari, Domenico, 1994, „Scuola democratica", *Roma*, nr. 1-2, ianuarie-iunie, *Informare curentă*, nr. 11/martie.

Lisievici, Petru, 1997, *Calitatea învăţământului. Cadru conceptual, proiectare şi evaluare*, EDP, Bucureşti.

Mayer, Genevieve, 2000, *De ce şi cum evaluăm*, Editura Polirom, Iaşi.

Minder, Michel, 2003, *Didactica funcţională, Obiective, strategii, evaluare*, Editura Cartier educaţional, Chişinău.

Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, *Portofolio sur support numerique*, Document d'information, Bibliotheque Nationale du Quebec.

Moise, Constantin, 1986, „Evaluarea randamentului şcolar", *Pedagogie – Ghid pentru profesori*, Curs litografiat, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.

Moise, Constantin, 2007, „Teoria şi metodologia evaluării", în *Curs Învăţământ la distanţă*, Psihologie, anul II, semestrul I, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Muster, Dumitru *et al.*, 1969, *Metodologia examinării şi notării elevilor*, EDP, Bucureşti.

Neacşu, I.; Potolea, D.; Radu, I.T., 1996, *Reforma evaluării în învăţământ – Concepţii şi strategii*, Ministerul Învăţământului, Consiliul Naţional de Evaluare şi de Examinare, Bucureşti.

Neacşu, I. ; Stoica, A. (coord.), 1996, *Ghid general de evaluare şi examinare*, Ministerul Învăţământului, CNEE, Editura Aramis, Bucureşti.

Nicola, Ioan, 1992, *Pedagogie*, EDP, Bucureşti.

Nunzziatti, Georgette, 1991, „L'évaluation prealable du projet d'etablissement", *Éducation et pedagogies*, nr. 11, septembrie, *Revue du centre international d'etudes pedagogiques*, Paris.

Pavelcu, Vasile, 1968, *Principii de docimologie*, EDP, Bucureşti.

Pelletier, L., 1971, „La notion d'évaluation", *Éducation permanente*, nr. 7.

Popescu, Pelaghia, 1978, *Examinarea şi notarea curentă*, EDP, Bucureşti.

Perrenoud, Philippe, 1998, *L'évaluation des eleves, De la fabrication de l'excellence a la regulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.

Radu, I.T., 1981, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, EDP, Bucureşti.

Radu, I.T., 1988, „Evaluarea randamentului şcolar", în *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti.

Radu, I.T., 1999, *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, Bucureşti.

Radu, Ioan, 2001, „Elemente de docimologie didactică", în *Didactica modernă* (coord. M. Ionescu, I. Radu), Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Scallon, Gérard, 1988, *L'évaluation formative des apprentissages*, vol. I, Les Presses de l'Université Laval, Québec.

Spinei, Ion, 2001, *Principii de evaluare a cunoştinţelor în învăţământul preuniversitar*, studiu elaborat în cadrul proiectului „Politici educaţionale", Institutul de politici publice, Chişinău.

Stan, Aurel, 2002, *Testul psihologic. Evoluţie, construcţie, aplicaţii*, Editura Polirom, Iaşi.

Stan, Cristian, 2001, *Autoevaluarea şi evaluarea didactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Stan, Cristian, 2001, „Evaluare şi autoevaluare în procesul didactic", în *Pedagogie* (coord. M. Ionescu şi V. Chiş), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Stoica, Adrian, 2000, *Reforma evaluării în învăţământ*, Editura Sigma, Bucureşti.

Stoica, Adrian (coord.), 2001, *Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, Bucureşti.

Strungă, Constantin, 1999, *Evaluarea şcolară*, Editura de Vest, Timişoara.

Stufflebeam, Daniel L. (coord.), 1980, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Les Éditions NHP, Ottawa.

Tyler, Ralph, 1986, *Ghanging concepts of educational evaluation*, Pergamon Press Ltd., Londra.

UNESCO, 1981, *L'éducateur et l'approche systemique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, ed. a 2-a, Paris.

Ungureanu, Dorel, 2001, *Teroarea creionului roşu. Evaluarea educaţională*, Editura Universităţii de Vest, Timişoara.

Vogler, Jean (coord.), 2000, *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iaşi.

Voiculescu, Elisabeta, 2001, *Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Cunoaştere şi control*, Editura Aramis, Bucureşti.

Walberg, W. ; Haertel, G. (ed.), 1990, *The international encyclopedia of educational education*, Pergamon Press, Oxford.

Wynne, John, 1963, *Theories of education. An introduction to the foundations of education*, Harper and Row, Publishers, Londra.

Neacșu, Ioan; Stoica, A. (coord.), 1996, *Ghid general de evaluare și examinare*, Ministerul Învățământului, CNEE, Editura Aramis, București.

Nicola, Ioan, 1996, *Pedagogie*, EDP, București.

Nunziati, Georgette, 1991, „L'évaluation préalable du projet d'établissement", *Éducation et pédagogies*, nr. 11, septembrie, Revue du centre international d'études pédagogiques, Paris.

Pavelcu, Vasile, 1968, *Principii de docimologie*, EDP, București.

Pelletier, L., 1971, „La notion d'évaluation", *Éducation permanente*, nr. 7.

Popescu, Pelaghia, 1978, *Examinarea și notarea curentă*, EDP, București.

Perrenoud, Philippe, 1998, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.

Radu, I.T., 1981, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, EDP, București.

Radu, I.T., 1988, „Evaluarea randamentului școlar", în *Curs de pedagogie*, Universitatea București.

Radu, I.T., 1999, *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, București.

Radu, Ioan, 2001, „Elemente de tehnologie didactică", în *Didactica modernă* (coord. M. Ionescu, I. Radu), Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Scallon, Gérard, 1988, *L'évaluation formative des apprentissages*, vol. I, Les Presses de l'Université Laval, Québec.

Șuteu, Ion, 2003, *Principii de evaluare a cunoștințelor în învățământul preuniversitar*, studiu elaborat în cadrul proiectului „Politici educaționale", Institutul de politici publice, Chișinău.

Stan, Aurel, 2002, *Testul psihologic. Evoluție, construcție, aplicații*, Editura Polirom, Iași.

Stan, Cristian, 2001, *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Stan, Cristian, 2001, „Evaluare și autoevaluare în procesul didactic", în *Didactica modernă* (coord. M. Ionescu și V. Chiș), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Stoica, Adrian, 2000, *Reforma evaluării în învățământ*, Editura Sigma, București.

Stoica, Adrian (coord.), 2001, *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, București.

Strungă, Constantin, 1999, *Evaluarea școlară*, Editura de Vest, Timișoara.

Stufflebeam, Daniel L. (coord.), 1980, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Les Éditions NHP, Ottawa.

Tyler, Ralph, 1985, *Changing concepts of educational evaluation*, Pergamon Press Ltd., Londra.

UNESCO, 1981, *L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, ed. a 2-a, Paris.

Ungureanu, Dorel, 2001, *Teroarea creionului roșu. Evaluarea educațională*, Editura Universității de Vest, Timișoara.

Vogler, Jean (coord.), 2000, *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iași.

Voiculescu, Elisabeta, 2001, *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*, Editura Aramis, București.

Walberg, W.; Haertel, G. (ed.), 1990, *The International encyclopedia of educational evaluation*, Pergamon Press, Oxford.

Wynne, John, 1963, *Theories of education. An Introduction to the foundations of education*, Harper and Row, Publishers, Londra.

Forme de organizare a instruirii. Proiectarea şi desfăşurarea activităţii didactice

Conf.univ.dr. Mariana Momanu

Scopul unităţii de curs :

- analiza lecţiei ca microsistem pedagogic şi înţelegerea locului ei în ansamblul modalităţilor de desfăşurare a activităţii didactice ;
- identificarea unor modele orientative ale proiectării pedagogice.

Obiective operaţionale :
După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- descrie sistemul de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice pe clase şi lecţii ;
- identifice limitele organizării activităţii didactice pe clase şi lecţii ;
- analizeze succint principalele modalităţi de organizare a activităţii didactice conturate în contextul criticii sistemului de învăţământ pe clase şi lecţii ;
- definească lecţia ca microsistem pedagogic ;
- precizeze tipurile fundamentale de lecţii, variantele şi structura orientativă a fiecărui tip/variantă ;
- definească proiectarea pedagogică şi formele proiectării pedagogice ;
- stăpânească algoritmul proiectării pedagogice ;
- elaboreze proiectarea anuală ;
- identifice unităţi de învăţare ;
- proiecteze unităţi de învăţare ;
- elaboreze proiecte de lecţii.

I. Modalităţi de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice

I.1. Organizarea pe clase şi lecţii

Ideea generalizării educaţiei printr-un sistem cuprinzător, capabil să ofere instruire într-un mod sistematic, după norme şi reguli pedagogice clare, s-a impus de-a lungul istoriei educaţiei şi a gândirii pedagogice, fie din raţiuni teologice (accesul direct al omului de rând la textele sfinte), fie din raţiuni cultural-pedagogice (generalizarea accesului la cunoaştere, în funcţie de vârstă şi de posibilităţile de învăţarea ale fiecăruia). Necesitatea organizării unui învăţământ „pentru toţi", într-o manieră sistematică şi eficientă, a generat căutarea unor modalităţi de desfăşurare a educaţiei care să convingă că o asemenea formulă nu e lipsită de temei şi de conţinut, că poate deveni o realitate, şi încă una eficientă. În secolul al XVII-lea, pedagogul ceh J.A. Comenius a pus bazele sistemului de organizare a instruirii pe clase şi lecţii, care a cunoscut o rapidă şi largă răspândire în Europa. Un rol important în evoluţia sistemului l-au avut la mijlocul secolului al XIX-lea Herbart şi şcoala herbartiană (T. Ziller, W. Rein *et al.*), care au contribuit la dezvoltarea unui algoritm de desfăşurare a lecţiei ce presupune parcugerea unor etape, a unor „trepte formale" care să orienteze din punct de vedere logic şi pedagogic activitatea didactică; limita principală a sistemului herbartian rezultă din alunecarea către un formalism pedagogic, din perspectiva căruia „treptele formale" au fost impuse ca structură valabilă pentru orice situaţie de predare-învăţare. În pofida exagerărilor care au rezultat mai degrabă din interpretarea şi modul de aplicare a ideii decât din maniera în care s-a afirmat în contextul teoriei pedagogice, învăţământul pe clase şi lecţii a evoluat şi a căutat să se adapteze la necesităţile şi condiţiile socioculturale şi pedagogice ale fiecărei etape. Iată câteva dintre caracteristicile acestei modalităţi de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice, care justifică într-o anumită măsură şi trăinicia acesteia (Radu, Cozma, 1988):

- gruparea elevilor pe clase, în funcţie de vârstă şi nivelul de pregătire;
- organizarea conţinutului învăţământului pe discipline distincte, cu programe proprii, eşalonate pe ani de studiu prin planul de învăţământ;
- organizarea instruirii pe ani şcolari cu o structură bine precizată;
- trecerea elevilor dintr-un an de studiu într-altul, superior, pe criteriul promovării pe baza rezultatelor şcolare;
- desfăşurarea activităţii după un orar, sub formă de lecţii, cu toţi elevii clasei respective.

Formula învăţământului pe clase şi lecţii a devenit emblematică pentru ceea ce numim „sistem tradiţional" de învăţământ. Criticile nu au întârziat să apară, mai ales de-a lungul secolului XX, adesea în pofida evoluţiilor înregistrate de tradiţia pedagogică şi de practica desfăşurării lecţiilor, ca urmare a deschiderii faţă de rezultatele cercetării experimentale şi ale asimilării a numeroase elemente de noutate din sfera sistemului educaţional alternativ.

I.2. Critica sistemului de învăţământ pe clase şi lecţii. Modalităţi de organizare conturate în contextul criticii

Critica organizării instruirii pe clase şi lecţii, dezvoltată la începutul secolului XX, a vizat îndeosebi:

- aspectul livresc al instruirii;
- lipsa de adecvare la particularităţile individuale ale elevilor (toţi elevii desfăşoară aceeaşi activitate);
- autoritarismul relaţiei profesor-elev;
- rigiditatea sistemului de promovare: indiferent de aptitudini şi performanţe, elevii trebuie să parcurgă în acelaşi ritm toate etapele procesului de formare;
- inactivismul metodelor pedagogice: în centrul activităţii e profesorul, care expune cunoştinţele; elevul doar receptează, e un „terţ inclus", un „obiect" al educaţiei, un factor pasiv;
- organizarea conţinuturilor pe discipline care fragmentează realitatea, împiedicând interpretarea corectă şi înţelegerea situaţiilor de viaţă reală.

> **? Întrebare**
> În ce măsură critica sistemului de învăţământ de la începutul secolului XX se aplică sistemului românesc de învăţământ de la începutul secolului XXI? Nuanţaţi această critică în contextul sistemului românesc actual de învăţământ!

Iată câteva dintre modalităţile propuse la sfârşitul secolului trecut şi, mai ales, în primele decenii ale secolului XX în spaţiul pedagogic european şi american (Stanciu, 2006):

- *activităţi practice şi jocuri bazate pe interesele spontane ale elevilor*. În 1896, J. Dewey deschidea, pe lângă Universitatea din Chicago, prima şcoală experimentală, în care renunţa la planurile, programele şi metodele tradiţionale, propunând o educaţie diferenţiată, care valorifică interesele spontane pentru cunoaştere ale copilului. Considerând că învăţământul trebuie să urmeze drumul parcurs de omenire în crearea ştiinţei, Dewey situa în centrul filosofiei sale educaţionale formula learning by doing („a învăţa făcând");

> **? Întrebări**
> Care sunt consecinţele pedagogice ale renunţării totale la planul de învăţământ şi programele şcolare? Cum apreciaţi afirmaţia lui Dewey după care „şcoala trebuie să fie viaţa însăşi"?

- *individualizarea totală a învăţământului, în condiţiile unei programe unice*, propusă prin Planul Dalton (după numele localităţii din SUA în care a fost experimentat). Elevul primeşte programa şi încheie cu profesorul un „contract de lucru" prin care se

obligă să-şi însuşească o parte din teme; după încheierea contractului, are libertate totală în organizarea învăţării, putând utiliza laboratoarele pe discipline şi consulta profesorul. Fiecare elev evoluează în ritmul său şi trece la o nouă etapă de învăţare atunci când decide el, în urma verificării însuşirii cunoştinţelor;

? Întrebare
Rezolvă Planul Dalton problema individualizării autentice a instruirii? Motivaţi răspunsul.

- *desfăşurarea activităţii în clase organizate pe discipline*, nu pe criteriul vârstei. Propunând această modalitate de organizare a activităţii educative, Sistemul Winnetka (după numele localităţii Winnetka, o suburbie a oraşului Chicago, unde a fost experimentat) încearcă să corecteze Planul Dalton, îmbinând activitatea individuală cu activitatea comună. Noutatea sistemului constă în posibilitatea oferită elevului de a fi, în funcţie de aptitudinile şi performanţele sale, în clase diferite la discipline diferite, cu condiţia ca diferenţa dintre clase să nu depăşească doi ani. În Europa, ideea claselor mobile, pe obiecte de învăţământ, şi aceea a introducerii sistemului opţiunilor pentru anumite discipline, în funcţie de înclinaţiile elevului, au fost susţinute la începutul secolului de E. Claparède.

? Întrebare
Care sunt avantajele acestei modalităţi de organizare a activităţii didactice?

- *organizarea activităţii pe „centre de interes"* a fost propusă de pedagogul belgian Ovide Decroly. „Centrele de interes" răspund unor nevoi umane fundamentale (hrană, luptă contra intemperiilor, activitate în comun) şi înlocuiesc disciplinele de învăţământ, care fragmentează în chip artificial realitatea. Ideea înlocuirii obiectelor tradiţionale de învăţământ cu probleme inspirate de realitate a fost afirmată şi concretizată şi în SUA, de W.H. Kilpatrick, care propunea organizarea instruirii pe bază de „proiecte" (teme complexe), pentru realizarea cărora erau necesare cunoştinţe din mai multe domenii şi efectuarea de lucrări practice. Cu un alt conţinut şi dintr-o altă perspectivă filosofică, ideea este valorificată şi astăzi, în contextul unor programe educaţionale ce-şi propun individualizarea şi, implicit, eficientizarea activităţii didactice. Programul *Step by step*, care se aplică astăzi în multe ţări ale Europei Centrale şi de Est, între care şi ţara noastră, propune organizarea instruirii pe *centre de activitate* (centrul de literatură, centrul de ştiinţă, centrul dramatic, centrul tehnic etc.). Programul propune, de asemenea, înlocuirea clasei tradiţionale, dominată de învăţător, cu clasa axată pe dezvoltarea copilului şi se aplică în învăţământul primar.

? Întrebare
Care sunt avantajele organizării instruirii pe centre de activitate?

- *organizarea activităţii pe grupe de elevi*. Pedagogul francez R. Cousinet a propus desfăşurarea activităţii pe echipe constituite în mod liber, convins că grupul posedă numeroase valenţe educative, neexploatate de pedagogia clasică. Aceeaşi idee a organizării activităţii pe grupuri stă şi la baza Planului Jena, propus la începutul secolului de Peter Petersen; grupurile sunt alcătuite însă din copii de vârste şi posibilităţi intelectuale diferite, pentru a genera relaţii mai apropiate de cele familiale.

Activitate
Identificaţi criterii ale organizării grupurilor în scopul desfăşurării activităţii didactice. Precizaţi principalele beneficii ale organizării activităţilor pe echipe de elevi.

*
* *

Am prezentat doar câteva dintre modalităţile de organizare a activităţii didactice, conturate prin critica sistemului tradiţional de instruire şi din necesitatea unei eficientizări mai profunde a activităţii didactice. Modalităţile descrise au fost ele însele supuse criticii şi foarte puţine au trecut, în forma în care au fost propuse, de proba timpului. Pe de altă parte, organizarea pe clase şi lecţii a cunoscut un proces lent, dar real de modernizare, dovedindu-se încă valabilă, cu condiţia adaptării la realitatea în schimbare a şcolii.

I.3. Clasificarea modalităţilor de organizare a activităţii didactice

Există trei moduri de organizare a activităţii didactice, fiecare integrând activităţi specifice:

- frontal;
- pe grupe;
- individual.

M. Ionescu (1995, p. 223) propune o taxonomie a principalelor modalităţi de organizare a activităţii didactice.

Tabelul 1. *Tipuri de activităţi desfăşurate de binomul profesor-elev (Ionescu, 1995)*

Activităţi frontale	Activităţi de grup dirijate	Activităţi individuale
1	2	3
– lecţia ; – seminarul ; – activitatea de laborator ; – activitatea în cabinetele pe specialităţi ; – vizita ; – excursia ; – vizionarea de spectacole etc.	– consultaţii ; – meditaţii cu scop de recuperare ; – exerciţii independente ; – vizita în grupuri mici ; – cercul de elevi ; – întâlniri cu specialişti ; – concursuri ; – sesiuni de comunicări şi referate ; – redactarea revistelor şcolare ; – dezbateri pe teme de specialitate ; – întâlniri cu oameni de ştiinţă, scriitori, specialişti ; – serate literare etc.	– munca independentă şi studiul individual ; – efectuarea temelor pentru acasă ; – elaborarea de compuneri şi alte lucrări scrise şi practice ; – rezolvarea de exerciţii ; – efectuarea unor desene, scheme ; – lucrări practice la colţul naturii, la punctul geografic ; – lectură de completare ; – lectură suplimentară ; – studiul în biblioteci ; – întocmirea referatelor ; – elaborarea de proiecte, modele ; – pregătirea şi susţinerea unor comunicări ; – pregătirea pentru examen ; – elaborarea materialului didactic etc.

În funcţie de locul desfăşurării activităţii, acelaşi autor propune o taxonomie a formelor de organizare a activităţii didactice complementare lecţiei (1995, p. 229) :

- *activităţi desfăşurate în şcoală, în afara clasei* :
  - *organizate de comunitatea didactică a şcolii* : consultaţii, meditaţii, cercuri pe materii, şezători literare, jocuri şi concursuri şcolare, serbări şcolare, cenacluri, întâlniri cu personalităţi ale culturii, ştiinţei etc.,
  - *organizate de alte instituţii cu funcţie educativă* : activităţi de educaţie rutieră, sanitară, vizionări de spectacole etc. ;
- *activităţi extraşcolare* :
  - *organizate de comunitatea didactică a şcolii* : excursii şi vizite didactice, vizionări de spectacole, filme tematice etc.,
  - *organizate de alte instituţii* : tabere naţionale/judeţene de documentare şi creaţie, emisiuni radio şi TV etc.

? Întrebări

Pentru ce forme ale activităţii şcolare şi/sau extraşcolare, complementare lecţiei, aţi optat în activitatea dumneavoastră ?

Ce pondere ocupă aceste activităţi în programul dumneavoastră educativ ?

II. Lecția ca microsistem pedagogic

În ciuda criticilor, adesea întemeiate, lecţia a rămas principala modalitate de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice ; ea a cunoscut un proces evolutiv şi se află într-o continuă adaptare la exigenţele contextului pedagogic.

II.1. Definiţie şi caracterizare

Termenul *lecţie* provine din latinescul *lectio*, derivat din *legere*, care însemna „lectură cu glas tare a unui manuscris important".

> **? Întrebare**
> Ce sugestii oferă etimologia pentru definirea termenului ?

I. Cerghit (1983) remarcă o anumită ambiguitate în semantica termenului : lecţia e definită ca formă a procesului de învăţământ („formă de bază", „formă principală", „formă fundamentală", „formă centrală" etc.), dar nu e înţeleasă întotdeauna şi ca unitate didactică funcţională, centrată pe obiective şi implicând conţinuturi didactice şi strategii de desfăşurare şi evaluare bine determinate. Lecţia, precizează I. Cerghit, se constituie dintr-o „entitate de învăţământ, care este ceva mai mult decât o formă sau un cadru de organizare a instrucţiei, căci presupune mecanisme şi legităţi de structurare şi funcţionare ce trebuie bine cunoscute" (1983, p. 14).

O. Oprea defineşte lecţia ca o „microstructură pedagogică ce reuneşte, într-o unitate funcţională, totalitatea acţiunilor şi a mijloacelor implicate în procesul de instruire la o oră şcolară" (1979, p. 313).

Lecţia trebuie privită deci ca un microsistem pedagogic, care redă însăşi imaginea procesului de învăţământ ca macrostructură pedagogică ; componentele, caracteristicile şi concepţia care fundamentează procesul de învăţământ se regăsesc, toate, la nivelul lecţiei (Cerghit, 1983, p. 14). În spiritul acestei concepţii sistemice asupra lecţiei, I. Cerghit propune un model tridimensional al variabilelor lecţiei, identificând : 1) *dimensiunea funcţională* (orice lecţie presupune un *scop* şi *obiective* bine determinate) ; 2) *dimensiunea structurală* (orice lecţie angajează *resurse umane, materiale şi de conţinut*, presupune selectarea unor *metode şi mijloace de învăţământ*, se realizează într-un *timp determinat* şi într-un *mediu pedagogic*) ; 3) *dimensiunea operaţională* (vizează *desfăşurarea* lecţiei cu strategii şi procese specifice şi *evaluarea* cu funcţie de optimizare).

> **? Întrebare**
> Cum se explică viabilitatea lecţiei, în pofida criticilor ce i-au fost aduse de-a lungul timpului ?

Sugestii

- *Este o formă de organizare şi desfăşurare a activităţii mai comodă pentru profesor*: beneficiază de un suport teoretic mai consistent decât alte modalităţi de organizare a activităţii didactice ; poate fi condusă cu mai multă siguranţă chiar de către profesorii cu mai puţină experienţă ; dispune de instrumente de evaluare mai sigure şi mai eficiente.
- Programele şcolare foarte încărcate impun desfăşurarea activităţii sub formă de lecţii, care imprimă instruirii un ritm alert şi susţinut şi *permit profesorilor şi elevilor „să ţină pasul" cu programa şcolară* ; din acest punct de vedere, desfăşurarea activităţii sub formă de lecţii este mai eficientă, cu condiţia evitării monotoniei şi rutinei pe care le favorizează proiectarea şi desfăşurarea lecţiilor după acelaşi „tipar" de fiecare dată.
- *Conferă un caracter sistematic şi continuitate procesului de instruire.*
- *A evoluat şi s-a „modernizat"* atât la nivelul obiectivelor şi al conţinuturilor, prin deschidere către experienţa de viaţă a elevului, cât şi la nivelul metodelor şi al mijloacelor de învăţământ, devenind mai activă, implicându-l pe elev ca subiect al procesului de formare.

Conceperea şi desfăşurarea unei activităţi de instruire presupun derularea unor etape, secvenţe sau evenimente într-o ordine ce ţine de logica actului pedagogic. După Gagné şi Briggs (1977, pp. 138-148), o ordine posibilă a „evenimentelor" instruirii ar fi următoarea :

1. *captarea atenţiei elevilor*. În această etapă, profesorul urmăreşte să motiveze elevul, stimulându-i interesele de cunoaştere cu ajutorul unor elemente de noutate, utilizând materiale intuitive, variind stimulii şi alternând metode şi procedee cu potenţial cognitiv ridicat ;
2. *informarea elevilor cu privire la obiectivele de atins*. În această etapă, profesorul le comunică elevilor, într-o formă accesibilă şi motivantă, performanţele pe care urmează să le atingă în cadrul lecţiei respective. Prin acest gest, el face un pas important în antrenarea elevilor, ca parteneri în realizarea acestor performanţe ;
3. *reactualizarea elementelor învăţate anterior*. Prin actualizarea unor date semnificative, relevante pentru contextul actual al învăţării, profesorul creează o bază pentru dezvoltarea unor structuri cognitive noi, formarea unor deprinderi şi atitudini complexe şi, în acelaşi timp, are posibilitatea de a elimina prejudecăţile, erorile din ansamblul informaţional al elevului, acumulate în diverse contexte, în legătură cu aspectele tematice vizate în lecţia respectivă ;
4. *prezentarea elementelor specifice de conţinut*. Elementele de conţinut trebuie selectate, prelucrate şi prezentate astfel încât să stimuleze învăţarea. În acest proces, profesorul trebuie să ţină seama de natura conţinuturilor (concepte, reguli, deprinderi motorii etc.), de vârsta, experienţa şi nivelul de dezvoltare psihică a elevilor ;
5. *dirijarea învăţării*. În această etapă, profesorul îl îndrumă pe elev şi îl antrenează în activităţile de învăţare prin care şi-a propus să atingă performanţele aşteptate, ţinând cont de potenţialul educaţilor, de capacităţile de învăţare, de dificultăţile cu care se confruntă aceştia în procesul de învăţare ;

6. *obţinerea performanţei.* În această etapă, elevul demonstrează că a atins performanţa vizată de profesor;
7. *asigurarea feedbackului.* După constatarea nivelului de performanţă atins de către elevi, profesorul le transmite acestora, într-o manieră adecvată contextului în care s-a realizat învăţarea, un răspuns în legătură cu nivelul stăpânirii comportamentelor urmărite. În realizarea feedbackului sau a conexiunii inverse, profesorul poate urma două trasee (Cerghit, 1983, p. 142):
   - solicitare-răspuns-confirmare (în cazul unor rezultate corecte);
   - solicitare-răspuns-infirmare-corectare/ameliorare (în cazul unor rezultate total sau parţial incorecte).

   Conexiunea inversă are rol de întărire pozitivă (prin sublinierea corectitudinii răspunsurilor) sau negativă (prin infirmarea şi corectarea rezultatelor greşite) şi se realizează în toate secvenţele procesului didactic, în formă verbală sau nonverbală, în modalităţi specifice: convorbiri cu întreaga clasă, activităţi independente, rezolvare--corectare la tablă a unor probe, însoţită de autocorectare, aplicaţii cu caracter practic etc.;
8. *evaluarea performanţei.* După constatarea rezultatelor, profesorul îşi propune în această etapă să măsoare şi să aprecieze, prin calificative sau note, performaţele obţinute de către elev. Rolul cel mai important al acestei etape este acela de a asigura un control permanent în ceea ce priveşte reuşita activităţii, cu efecte benefice pentru ameliorarea acesteia, atât din perspectiva elevului (cunoaşterea nivelului de stăpânire a unor comportamente şi a modalităţilor de optimizarea a acestora), cât şi din perspectiva profesorului (cunoaşterea eficienţei strategiilor de predare-învăţare puse în practică în cadrul lecţiei). D. Sălăvăstru atrage atenţia asupra importanţei evaluării ritmice a rezultatelor şcolare ale elevilor după criterii pe care elevii înşişi trebuie să le conştientizeze în permanenţă pentru a se obişnui cu învăţarea sistematică şi cu autoevaluarea obiectivă (2006, p. 144);
9. *asigurarea retenţiei şi a transferului.* În această etapă, profesorul urmăreşte să fixeze şi să consolideze cunoştinţele predate, prin realizarea de exerciţii creative, care să-l implice activ pe elev în realizarea de transferuri cognitive, în sensul aplicării cunoştinţelor însuşite în contexte noi, uneori fundamental diferite de cele în care s-a produs iniţial învăţarea. În acest stadiu, rolul principal al profesorului este de a concepe şi de a derula sarcini de învăţare variate, care să-i ofere elevului şansa de a aplica într-un mod cât mai divers şi creativ cunoştinţele însuşite.

Deşi aceste „evenimente" ale instruirii sunt valabile pentru orice tip de lecţie, ele nu trebuie să se transforme într-o structură rigidă, inflexibilă, într-o formă căreia nu i se pot asocia conţinuturi specifice şi care nu generează activităţi de învăţare eficientă. Profesorul este cel care decide, în funcţie de contextul învăţării, plecând de la obiectivele de atins, maniera în care se îmbină aceste evenimente, ca număr, pondere şi succesiune, într-un demers educaţional autentic şi eficient. Ceea ce contează, din această perspectivă, este ca „succesiunea evenimentelor să includă toate acele acţiuni necesare pentru parcurgerea eficientă şi productivă a traseului învăţării" (Sălăvăstru, 2006, p. 145).

Vom prezenta în continuare principalele tipuri şi variante de lecţii în care, deşi nu vom respecta întocmai terminologia propusă de Gagné şi Briggs, vom regăsi evenimentele instruirii într-o logică specifică fiecărui tip de demers didactic.

II.2. Tipuri şi variante de lecţii

Tipul de lecţie desemnează *un mod de concepere şi realizare a lecţiei*, *o categorie* a lecţiei ce prezintă o *unitate structurală şi funcţională* cu valoare orientativă.

Principalele tipuri de lecţie pot fi identificate în funcţie de *obiectivul general* urmărit. Fiecare tip are o structură proprie, dar *nu fixă, rigidă*, ci *flexibilă, deschisă*, ce permite adaptări şi diversificări în funcţie de *variabilele* care definesc contextul intern şi extern al instruirii (specificul disciplinei de studiu, particularităţile clasei de elevi, strategia metodologică şi mijloacele de învăţământ utilizate în procesul instruirii, locul lecţiei în sistemul activităţilor didactice etc.). Variabilele procesului de instruire determină în interiorul fiecărei categorii sau al fiecărui tip de lecţie variante ale tipului de bază.

Precizare. Nu există o tipologie unică a lecţiilor, după cum nu există o structură unică pentru fiecare tip şi fiecare variantă. Structura pe care o propunem pentru fiecare tip şi variantă este *relativă şi orientativă*, şi nu *absolută şi obligatorie*; contextul concret al instruirii permite şi, uneori, chiar impune adaptări şi nuanţări.

II.2.1. *Lecţia mixtă*

Lecţia mixtă urmăreşte realizarea, în măsură aproximativ egală, a mai multor scopuri sau sarcini didactice: comunicare, sistematizare, fixare, verificare. Este tipul de lecţie cel mai frecvent întâlnit în practica educativă, îndeosebi la clasele mici, datorită diversităţii activităţilor implicate.

Structura relativă a lecţiei mixte constă în:

- *momentul organizatoric*;
- *verificarea conţinuturilor însuşite*: verificarea temei, a cunoştinţelor, deprinderilor, priceperilor dobândite de elev;
- *pregătirea elevilor pentru receptarea noilor cunoştinţe* (se realizează, de obicei, printr-o conversaţie introductivă, în care sunt actualizate cunoştinţe dobândite anterior de elevi, relevante pentru noua temă, prin prezentarea unor situaţii-problemă, pentru depăşirea cărora sunt necesare noi cunoştinţe etc.);
- *precizarea titlului şi a obiectivelor*: profesorul trebuie să le comunice elevilor, într-o formă accesibilă, ce aşteaptă de la ei la sfârşitul activităţii;
- *comunicarea/însuşirea noilor cunoştinţe*, printr-o strategie metodică adaptată obiectivelor, conţinutului temei şi elevilor şi prin utilizarea acelor mijloace de învăţământ care pot facilita şi eficientiza realizarea acestei sarcini didactice;
- *fixarea şi sistematizarea* conţinuturilor predate prin repetare şi exerciţii aplicative;
- *explicaţii pentru continuarea învăţării acasă şi pentru realizarea temei*.

II.2.2. *Lecţia de comunicare/însuşire de noi cunoştinţe*

Acest tip de lecţie are *un obiectiv didactic fundamental*: însuşirea de cunoştinţe (şi, pe baza acestora, dezvoltarea unor capacităţi şi atitudini intelectuale). Când obiectivul didactic fundamental al lecţiei îl constituie însuşirea unor cunoştinţe noi, celelalte etape corespunzătoare tipului mixt sunt prezente, dar au o pondere mult mai mică; ponderea celorlalte etape este determinată, în principal, de vârsta elevilor: la clasele mari, lecţia de comunicare poate avea chiar o *structură monostadială*.

Variantele lecţiei de comunicare/însuşire de noi cunoştinţe se conturează pe baza unor variabile, precum:

- *locul temei* într-un ansamblu mai larg al conţinutului;
- *strategia didactică* elaborată de profesor în funcţie de particularităţile de vârstă şi nivelul pregătirii elevilor etc.

Cele mai cunoscute variante ale acestui tip de lecţie sunt:

- *lecţia introductivă*, având rolul de a oferi o imagine de ansamblu asupra unei discipline sau a unui capitol şi de a-i sensibiliza pe elevi în scopul eficientizării receptării noilor conţinuturi;
- *lecţia de tip prelegere*, practicabilă doar la clasele liceale terminale, când conţinutul de predat e vast, iar puterea de receptare a elevilor este foarte mare;
- *lecţia seminar*, ce presupune dezbaterea unui subiect în timpul orei pe baza studierii prealabile de către elevi a unor materiale informative; se realizează, de asemenea, la clase mai mari, când nivelul de pregătire şi interesul elevilor pentru disciplină sunt ridicate;
- *lecţia programată*, concepută pe baza manualului sau a textului programat sau pe baza unor programe de învăţare computerizate etc.

II.2.3. *Lecţia de formare de priceperi şi deprinderi*

Este specifică unor domenii de activitate diverse: desen, muzică, lucru manual, educaţie fizică, gramatică, literatură, tehnică etc.

Structura orientativă a acestui tip de lecţie:

- *moment organizatoric*;
- *precizarea temei şi a obiectivelor activităţii*;
- *actualizarea sau însuşirea unor cunoştinţe* necesare desfăşurării activităţii;
- *demonstraţia sau execuţia-model*, realizată, de obicei, de profesor;
- *antrenarea elevilor în realizarea activităţii* (lucrării, exerciţiului etc.) cu ajutorul profesorului;
- *realizarea independentă* a lucrării, exerciţiului etc. de către fiecare elev;
- *aprecierea performanţelor elevilor şi precizări privind modul de continuare a activităţii* desfăşurate în timpul orei.

Variantele lecţiei de formare de priceperi şi deprinderi pot fi identificate, în principal, în funcţie de *specificul domeniului de activitate* şi de *locul desfăşurării activităţii*:

- *lecţia de formare de deprinderi de activitate intelectuală*: analiză gramaticală, analiză literară, analiza unui text filosofic, analiza unui document istoric, realizarea unui eseu literar sau filosofic, rezolvarea de exerciţii şi probleme etc.;
- *lecţia de formare a unor deprinderi motrice*, specifică disciplinei educaţie fizică;
- *lecţia de formare a unor deprinderi tehnice*: operare pe computer, utilizarea unor instrumente tehnice;
- *lecţia cu caracter practic (aplicativ)*, realizabilă, de obicei, în afara clasei (de exemplu, în atelierul şcolar);

- *lecţia de laborator*, vizând desfăşurarea unor experienţe în diverse domenii ale cunoaşterii: chimie, fizică, biologie;
- *lecţia-excursie*, destinată formării priceperii de a observa obiecte sau fenomene, de a selecta şi de a prelucra observaţiile etc.

II.2.4. *Lecţia de fixare şi sistematizare*

Acest tip de lecţie vizează, în principal, *consolidarea* cunoştinţelor însuşite, dar şi *aprofundarea* lor şi *completarea unor lacune*. Se realizează prin *recapitulare*; recapitularea nu înseamnă reluarea într-o formă identică a unităţilor de conţinut însuşite anterior. Condiţia de bază a eficientizării acestui tip de lecţie o constituie *redimensionarea conţinuturilor în jurul unor idei cu valoare cognitivă maximă*, astfel încât elevii să fie capabili de conexiuni care să permită explicaţii din ce în ce mai complete şi de aplicaţii relevante în contexte din ce în ce mai largi ale cunoaşterii.

Structura orientativă a acestui tip de lecţie:

- *precizarea conţinutului, a obiectivelor şi a unui plan de recapitulare*; este de dorit ca această etapă să se realizeze în doi timpi: înaintea desfăşurării propriu-zise a orei, apoi la începutul orei sau orelor de recapitulare;
- *recapitularea conţinutului pe baza planului stabilit*: această etapă e destinată clarificării şi eliminării confuziilor constatate de profesor, stabilirii unor conexiuni prin lărgirea contextului cunoaşterii şi diversificarea perspectivelor de abordare a conţinutului parcurs şi realizării unor scheme sau sinteze care să pună în relaţie tot ceea ce reprezintă esenţialul la nivelul conţinutului analizat;
- *realizarea de către elevi a unor lucrări pe baza cunoştinţelor recapitulate*; în cazul lecţiilor de consolidare de deprinderi, această etapă are ponderea cea mai mare în structura lecţiei şi se concretizează, în funcţie de specificul disciplinei, prin: rezolvare de exerciţii şi probleme, analize gramaticale, analize literare, realizarea unor lucrări cu caracter tehnic etc.;
- *aprecierea activităţii elevilor*;
- *precizarea şi explicarea temei*.

În funcţie de întinderea conţinutului supus recapitulării (o temă, un capitol, materia unui trimestru sau a unui an şcolar), propunem câteva dintre variantele posibile ale acestui tip de lecţie:

- *lecţia de repetare curentă* se realizează după câteva lecţii de comunicare în care au fost abordate cunoştinţe de bază, fără de care înţelegerea altor conţinuturi şi formarea unor deprinderi de activitate nu sunt posibile;
- *lecţia de recapitulare pe baza unui plan* dat sau alcătuit de profesor împreună cu elevii se realizează la *sfârşitul unor capitole* sau *teme mari* din programă;
- *lecţia de sinteză* se realizează la sfârşitul unor unităţi mari de conţinut: capitole mari, trimestru sau an şcolar.

În funcţie de metodele sau mijloacele utilizate în desfăşurarea lecţiei, variantele menţionate pot conduce la noi variante: lecţie de recapitulare sau de sinteză *pe bază de exerciţii aplicative* (atunci când se urmăreşte consolidarea unor deprinderi), lecţia de recapitulare *cu ajutorul textului programat* sau *al unor programe recapitulative*

computerizate, lecţia recapitulativă *pe bază de fişe* (concepute în funcţie de nivelul dezvoltării intelectuale şi al pregătirii şi de ritmul de lucru al fiecărui elev) etc.

II.2.5. *Lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare*

Acest tip de lecţie urmăreşte, în principal, constatarea nivelului de pregătire a elevilor, cu consecinţe ce decurg din această constatare pentru activitatea viitoare a profesorului cu elevii.

Structura relativă a acestui tip de lecţie :

- *precizarea conţinutului* ce urmează a fi verificat ;
- *verificarea conţinutului* (în cazul unei verificări orale, această etapă poate constitui un bun prilej pentru sistematizarea cunoştinţelor, corectarea unor confuzii etc.) ;
- *aprecierea rezultatelor* (dacă, în cazul verificării orale sau practice, aprecierea se face la sfârşitul orei, în cazul verificării scrise, acest moment se va consuma în următoarea întâlnire a profesorului cu elevii) ;
- *precizări* privind modalităţile de completare a lacunelor şi de corectare a greşelilor şi *sugestii* în legătură cu valorificarea conţinuturilor actualizate în activitatea viitoare.

Precizare. Eficienţa acestui tip de lecţie depinde în mare măsură de *calitatea realizării momentului apreciativ* ; lecţia de verificare constituie un bun prilej de constatare a nivelului de pregătire a elevilor (şi, pe această bază, de realizare a unei notări obiective), dar şi unul de optimizare a activităţii viitoare, plecând de la ceea ce se constată.

Variantele lecţiei de verificare şi apreciere se stabilesc, în principal, în funcţie de metoda sau modul de realizare a evaluării :

- *lecţia de evaluare orală* ;
- *lecţia de evaluare prin lucrări scrise* ;
- *lecţia de evaluare prin lucrări practice* ;
- *lecţia de evaluare cu ajutorul programelor computerizate.*

Temă de rezolvat

Răspundeţi la următoarele întrebări/probleme :

1. Identificaţi şi analizaţi succint avantajele şi limitele organizării şi desfăşurării sistemului de învăţământ pe clase şi lecţii.
2. Ce alte modalităţi de organizare a activităţii didactice s-au impus în contextul criticii sistemului de învăţământ pe clase şi lecţii ?
3. De ce este considerată lecţia un „microsistem pedagogic" ?
4. De ce obiectivul fundamental al lecţiei constituie cel mai potrivit criteriu pentru identificarea principalelor tipuri de lecţii ? Precizaţi principalele tipuri de lecţii şi variantele lor ; indicaţi şi alte variante decât cele menţionate în textul cursului.

III. Proiectarea activităţii didactice

III.1. Definiţie, modele şi tipuri de proiectare didactică

Proiectarea didactică este procesul de anticipare a paşilor ce urmează a fi parcurşi în realizarea activităţii didactice. În limba engleză se utilizează sintagma *instructional design* (design al instruirii) pentru a desemna demersul anticipativ ce permite desfăşurarea eficientă a activităţii didactice. G. de Landsheere şi V. de Landsheere preferă sintagma *design pedagogic*, pe care o operaţionalizează astfel (1979, p. 266):

- a defini *obiectivele* formării, la unul sau mai multe niveluri;
- a sugera *teme de activitate* susceptibile de a provoca învăţarea în sensul dorit;
- a oferi posibilitatea alegerii *metodelor şi mijloacelor* de predare-învăţare;
- a propune instrumente de *evaluare* a predării şi învăţării;
- a determina *condiţiile prealabile* ale unei activităţi eficiente.

Proiectarea activităţii didactice este, deci, un demers de anticipare a obiectivelor, conţinuturilor, metodelor şi mijloacelor de învăţare, a instrumentelor de evaluare şi a relaţiilor ce se stabilesc între toate aceste elemente în contextul unei modalităţi specifice de organizare a activităţii didactice (lecţie, excursie didactică etc.).

L. Vlăsceanu (1988) identifică patru momente esenţiale sau patru timpi ai procesului instructiv:

t_0 – corespunde *analizei diagnostice*, prin care se precizează: nivelul pregătirii elevilor, stadiul dezvoltării psihointelectuale, caracteristicile psihosociale ale clasei, specificul şi caracteristicile activităţii didactice anterioare etc.;

t_1 – corespunde *prognozei* sau *proiectării pedagogice* pe baza analizei diagnostice şi se finalizează cu elaborarea unor *proiecte pedagogice alternative*, dintre care este ales cel căruia i se atribuie şanse mai mari de realizare a obiectivelor propuse;

t_2 – *realizarea* proiectului pedagogic;

t_3 – *evaluarea* performanţelor elevilor şi activităţii didactice; informaţiile obţinute fac obiectul unei noi analize diagnostice, în scopul proiectării, desfăşurării şi evaluării activităţii didactice viitoare.

Procesul de învăţământ este un proces de *proiectare-desfăşurare-evaluare* a activităţii didactice; proiectarea didactică are semnificaţia unei *prognoze pe baza unei analize diagnostice* a condiţiilor prealabile ale activităţii didactice.

S. Cristea (1996) distinge modelul modern sau curricular al proiectării pedagogice de vechiul model, tradiţional sau didacticist; într-o perspectivă comparativă, cele două modele se prezintă astfel:

Modelul didacticist al proiectării pedagogice:

- este centrat pe *conţinuturi*, îndeosebi pe acţiuni specifice procesului de *predare*;
- *conţinuturile* îşi subordonează obiectivele, metodologia şi evaluarea didactică într-o *logică a „învăţământului informativ"*;
- *relaţiile* dintre elementele activităţii didactice sunt *întâmplătoare, disparate, nediferenţiate şi nedefinite pedagogic*, stabilindu-se mai ales sub presiunea conţinutului şi sarcinilor de predare;

- întreţine *dezechilibre în formarea formatorilor* – iniţială şi continuă – între pregătirea de specialitate (predominantă şi adesea monodisciplinară) şi pregătirea psihopedagogică.

Reprezentare grafică a acestui model :

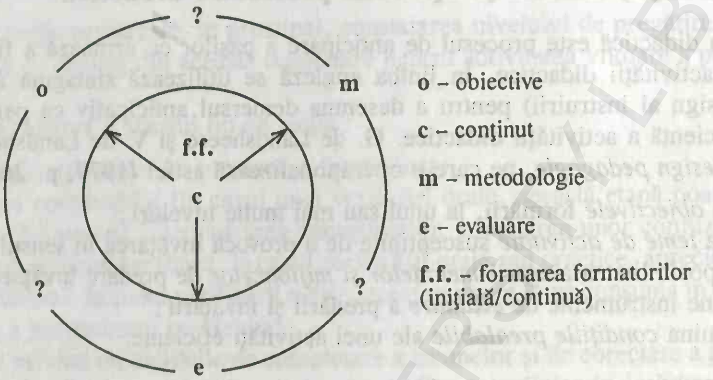


Figura 1. *Modelul didacticist al proiectării pedagogice (Cristea, 1995)*

Modelul curricular al proiectării pedagogice :

- este centrat pe *obiective* şi propune acţiuni didactice specifice procesului complex de *predare-învăţare-evaluare* ;
- punctul de plecare îl constituie *obiectivele* stabilite pentru elev în spiritul unui *învăţământ formativ*, bazat pe valorificarea potenţialului de (auto)instruire-(auto)-educaţie al fiecărui elev/student ;
- între toate elementele activităţii didactice (obiective-conţinut-metodologie-evaluare) se stabilesc *raporturi de interdependenţă*, determinate de rolul central al obiectivelor pedagogice ;
- asigură *echilibrul dintre pregătirea de specialitate* a formatorilor (concepută interdisciplinar, cu o disciplină „principală" şi cel puţin una „secundară") şi *pregătirea psihopedagogică*.

Reprezentare grafică :

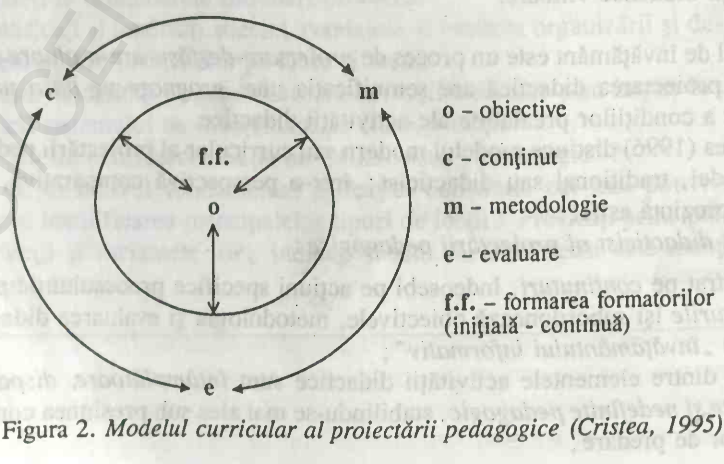


Figura 2. *Modelul curricular al proiectării pedagogice (Cristea, 1995)*

? Întrebare

De ce trebuie să plecăm de la obiective, şi nu de la conţinuturi în proiectarea pedagogică?

Activitate

Prezentaţi avantajele proiectării curriculare!

În funcţie de orizontul de timp luat ca referinţă, distingem două tipuri fundamentale de proiectare pedagogică (Vlăsceanu, 1988, p. 250):

1. *proiectarea globală*, care are drept referinţă o perioadă mai mare din timpul de instruire: de la un ciclu şcolar la un an de studiu, şi se concretizează în elaborarea planurilor de învăţământ şi a programelor şcolare;
2. *proiectarea eşalonată*, care are ca referinţă perioade mai mici de timp, de la anul şcolar până la timpul consacrat unei singure activităţi didactice.

Proiectarea globală creează premisele proiectării eşalonate. Aceasta din urmă este realizată de cadrul didactic şi se concretizează în:

- *proiectarea activităţii anuale, pe cele două semestre*, pe baza planului de învăţământ şi a programei şcolare;
- *proiectarea unităţilor de învăţare*;
- *proiectarea unei activităţi didactice*, care înseamnă, cel mai adesea, *proiectarea lecţiei*, datorită ponderii mari pe care o ocupă lecţia în ansamblul formelor de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice.

Unitatea de învăţare reprezintă elementul-cheie în realizarea proiectării eşalonate. Aceasta constituie o structură didactică deschisă şi flexibilă, care îi permite profesorului să conceapă un demers didactic personalizat, să ia decizii responsabile în privinţa organizării conţinuturilor în jurul unor teme fundamentale şi în identificarea unor modalităţi eficiente de concepere şi realizare a procesului de instruire, în funcţie de contextul concret în care se realizează. Principalele caracteristici ale unităţii de învăţare sunt:

- coerenţa în privinţa obiectivelor/competenţelor vizate;
- unitatea din punct de vedere tematic;
- desfăşurarea sistematică şi continuă pe o anumită perioadă de timp;
- finalizarea prin evaluare.

Conceptul de *unitate de învăţare* generează o nouă orientare a proiectării eşalonate, la toate nivelurile. Spre deosebire de proiectarea centrată pe lecţie, care fragmentează conţinutul şi poate genera discontinuităţi sau rupturi în abordarea acestuia şi în realizarea obiectivelor instruirii, proiectarea centrată pe unitatea de învăţare oferă o viziune de

ansamblu, unitară şi coerentă asupra întregului curriculum abordat de-a lungul unui an de studiu, pe baza căreia profesorul poate regândi şi reconstrui conţinuturile în funcţie de contextul concret al instruirii şi de obiectivele urmărite. Parcurgerea programei şi a manualelor nu se mai realizează cu necesitate în mod liniar; cadrul didactic poate interveni prin reorganizarea conţinuturilor programei în cadrul unităţilor de învăţare pe care le-a identificat. Proiectarea pe unităţi de învăţare răspunde nevoii de a realiza un demers didactic personalizat şi îl responsabilizează pe profesor, făcându-l conştient de logica fiecărui element al procesului didactic, de necesitatea integrării lecţiei într-un context tematic mai larg, în care se urmăreşte realizarea unor obiective fundamentale ale instruirii. C. Cucoş (2006, p. 237) identifică următoarele avantaje ale proiectării centrate pe unitatea de învăţare:

- creează un mediu de învăţare coerent, care permite identificarea performanţelor aşteptate de la elevi pe intervale mai mari de timp;
- implică elevii în „proiecte de învăţare personale" pe termen mediu şi lung, bazate pe explorare şi reflecţie, rezolvarea de probleme complexe care implică luarea unor decizii complexe;
- implică profesorul într-un proiect didactic pe termen mediu şi lung, cu accent pe valorificarea ritmului de învăţare al elevilor;
- oferă lecţiilor perspectivă, prin integrarea acestora în contextul tematic pe care îl oferă unitatea de învăţare.

Proiectarea activităţii anuale şi semestriale sau *planificarea calendaristică* oferă o imagine de ansamblu asupra manierei în care este concepută desfăşurarea procesului de instruire la o disciplină, de-a lungul anului, pentru fiecare dintre cele două semestre se realizează pe baza planului de învăţământ şi a programei şcolare şi presupune o acoperire integrală a programei la nivel de obiective de referinţă/competenţe specifice şi conţinuturi. În proiectarea activităţii anuale şi semestriale, cadrul didactic parcurge următoarele etape:

- asocierea obiectivelor de referinţă/competenţelor specifice cu conţinuturile;
- identificarea unităţilor de învăţare;
- stabilirea succesiunii în parcurgerea unităţilor de învăţare;
- alocarea timpului necesar pentru parcurgerea fiecărei unităţi de învăţare, în concordanţă cu obiectivele de referinţă şi conţinuturile vizate.

Model orientativ al proiectării anuale şi semestriale:

Şcoala ....
Profesor ....
Disciplina ....
Clasa/Nr. de ore pe săptămână ....

Nr. crt.	Unităţi de învăţare	Obiective de referinţă/ Competenţe specifice	Conţinuturi	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Observaţii

Precizări :

- unităţile de învăţare se precizează în tabel prin titluri (teme) stabilite de profesor ;
- la rubrica *Obiective de referinţă* (clasele I-IX), respectiv *Competenţe specifice* (clasele X-XII) se trec doar numerele de ordine ale acestora (obiective de referinţă/competenţe specifice) din programa şcolară ;
- conţinuturile sunt preluate din lista de conţinuturi ale programei ;
- numărul de ore alocate e stabilit de profesor în funcţie de experienţa sa şi de nivelul de achiziţii al elevilor ;
- la rubrica *Observaţii* pot fi precizate eventualele modificări care apar pe parcursul derulării proiectului.

Proiectarea unităţii de învăţare se situează în continuarea proiectării anuale şi semestriale, în sensul detalierii conţinuturilor în corelaţie cu obiectivele de referinţă sau competenţele specifice vizate şi identificării activităţilor de învăţare, a resurselor disponibile şi a modalităţilor de evaluare pentru fiecare unitate tematică identificată.

Proiectul unităţii de învăţare se poate realiza plecând de la următorul model :
Unitatea de învăţare ....
Nr. de ore alocate ....
Săptămâna ....

Unitatea de învăţare	Obiective de referinţă/ Competenţe specifice	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare

Precizări :

- în rubrica destinată conţinuturilor, se realizează o detaliere a acestora, în ordinea logică a parcurgerii lor ;
- pentru obiectivele de referinţă sau competenţele specifice vizate, se trec numerele cu care sunt indicate acestea în programa şcolară ;
- activităţile de învăţare pot fi cele sugerate de programa şcolară sau pot fi adaptate şi chiar înlocuite cu activităţi proprii ;
- resursele vizează materialele şi mijloacele de instruire (manuale, texte auxiliare, mijloace audiovizuale), timpul destinat, spaţiul în care se desfăşoară activităţile, modul de organizare a clasei etc. ;
- în rubrica destinată evaluării se specifică instrumentele cu caracter evaluativ utilizate pe parcurs ; la finalul fiecărei unităţi de învăţare se realizează o evaluare sumativă ;
- eficienţa proiectării unităţii de învăţare depinde de corelarea permanentă a elementelor specifice acelor rubrici.

Activitate
Analizaţi comparativ proiectarea tradiţională, centrată pe lecţie, şi proiectarea centrată pe unitatea de învăţare.

III.2. Proiectarea lecţiei

Proiectarea pe unităţi de învăţare nu înlocuieşte proiectarea lecţiei ; prin precizarea şi proiectarea unităţilor de învăţare, lecţia este integrată într-un context tematic mai larg. Unitatea de învăţare este supraordonată lecţiei, incluzând un sistem de lecţii şi alte activităţi didactice pe termen scurt (vizite, excursii etc.), organizate în jurul obiectivelor de referinţă şi al competenţelor specifice. Lecţia este astfel integrată într-un context tematic mai larg, iar obiectivele acesteia, elementele de conţinut şi activităţile implicate se raportează la acest context, oferind o perspectivă de ansamblu, unitară şi coerentă asupra procesului didactic care se desfăşoară la o disciplină. Unitatea de învăţare oferă înţelegerea procesului din perspectivă strategică, în timp ce lecţia conturează o perspectivă operativă asupra procesului didactic.

Proiectarea lecţiei presupune un demers anticipativ, pe baza unui algoritm procedural ce corelează următoarele patru întrebări (Jinga, Negreţ, 1994) :

- *Ce* voi urmări să realizez ?
- *Cu ce* voi realiza ceea ce mi-am propus ?
- *Cum* voi realiza ceea ce mi-am propus ?
- *Cum voi şti dacă* am realizat ceea ce mi-am propus ?

Precizare. Maniera de formulare a întrebărilor în acest algoritm interogativ atrage atenţia asupra faptului că răspunsul la prima întrebare este decisiv pentru conturarea următoarelor etape ale demersului de proiectare.

Aceste patru întrebări sunt expresia celor patru etape fundamentale în proiectarea lecţiei :

Etapa I : identificarea obiectivelor lecţiei

Obiectivele sunt expresia anticipării unor rezultate aşteptate într-un context concret al instruirii ; ele ne arată „*ce* se urmăreşte în fiecare secvenţă a procesului educaţional şi *cum* se evaluează performanţele obţinute" (Străchinaru, 1986). Identificarea corectă a obiectivelor constituie o condiţie fundamentală a proiectării eficiente a lecţiei.

Precizare. Pentru proiectarea şi desfăşurarea unei lecţii este important :

- *să exprimăm obiectivul sau obiectivele fundamentale ale lecţiei*. Acestea sunt expresia obiectivelor de referinţă sau a competenţelor specifice urmărite la disciplina respectivă. În funcţie de obiectivul fundamental, se precizează tipul lecţiei ;
- *să identificăm corect obiectivele operaţionale ale lecţiei*. Acestea sunt expresia anticipării de către profesor a unor comportamente ale elevului *observabile* şi *măsurabile* într-un *timp scurt* (timpul desfăşurării unei lecţii). Rolul acestora este de a orienta pas cu pas activitatea pe care o desfăşoară profesorul cu elevii pe parcursul desfăşurării lecţiei.

În sprijinul unei identificări corecte a obiectivelor operaţionale, prezentăm două tehnici sau modele de operaţionalizare :

- *modelul pedagogului american R.F. Mager*, care stabileşte trei parametri :
  1. *descrierea comportamentului final* al elevului ;

2. *determinarea condiţiilor* în care se va realiza comportamentul ;
3. *precizarea criteriului performanţei acceptabile* (criteriul reuşitei).

• *modelul pedagogului belgian G. de Landsheere*, care stabileşte cinci parametri :
1. *cine* va produce comportamentul dorit ;
2. *ce comportament* observabil va dovedi că obiectivul este atins ;
3. *care va fi produsul* acestui comportament (performanţa) ;
4. *în ce condiţii* trebuie să aibă loc comportamentul ;
5. *pe temeiul căror criterii* ajungem la concluzia că produsul e satisfăcător.

Observaţie. Prin introducerea primului parametru (*cine*...), G. de Landsheere atrage atenţia că obiectivul este centrat pe activitatea elevului, nu pe activitatea profesorului ; el distinge între performanţă (3) şi criteriul performanţei sau criteriul reuşitei (5).

Exemple

1. La sfârşitul activităţii, *toţi elevii* vor fi capabili
2. *să identifice*
3. *substantivele*
4. dintr-un *text dat, pe baza cunoştinţelor însuşite* ;
5. obiectivul va fi considerat atins dacă vor fi identificate *8 dintre cele 10 substantive* pe care le conţine textul.

1. La sfârşitul activităţii, *toţi elevii* vor fi capabili
2. *să deseneze*
3. *unghiuri*
4. pe baza unor *măsuri date ale unghiurilor, utilizând raportorul* ;
5. obiectivul va fi considerat atins dacă vor fi desenate *7 unghiuri dintre cele 10* precizate în sarcina de lucru.

Precizăm în continuare câteva *norme* ce trebuie respectate în formularea obiectivelor operaţionale (Vlăsceanu, pp. 256-257) :

• norme vizând conţinutul obiectivelor operaţionale :
  – într-un obiectiv nu se formulează informaţia, ideea, problema de rezolvat, ci *operaţia logică sau/şi abilitatea mentală* activată, definind astfel modul de raportare a elevilor la conţinutul vehiculat ;
  Formulare greşită : „elevii să spună că...".
  Formulări corecte : „elevii să identifice..." ; „elevii să analizeze..." ; „elevii să compare..." etc.
  – obiectivele trebuie să corespundă nivelului de dezvoltare intelectuală a elevilor şi *să vizeze o dificultate surmontabilă* ;
  – obiectivele trebuie *să fie reale* (să descrie operaţii sau acţiuni ce pot fi asociate cu experienţe de învăţare adecvate în situaţiile instructive programate cu elevii) ;
  – operaţiile sau comportamentele specificate trebuie *să fie cât mai variate*, depăşind nivelul simplei reproduceri de informaţii.

• norme referitoare la forma obiectivelor operaţionale :
  – obiectivul *nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea ce urmează să se producă în comportamentul elevului* ;

Formulări incorecte : „să transmit elevilor cunoştinţe despre..." ; „să demonstrez elevilor..." etc.
Formulări corecte : „elevii vor fi capabili să identifice..." ; „elevii vor fi capabili să analizeze..." etc.
- obiectivul operaţional *trebuie exprimat în termeni comportamentali expliciţi*, prin utilizarea unor verbe de acţiune.

Nu sunt operaţionale verbele de tipul : *a cunoaşte, a înţelege, a simţi* etc.
Obiectivele operaţionale se exprimă prin verbe de tipul : *a identifica, a defini, a enumera, a compara, a recunoaşte, a descrie* etc.

- un obiectiv operaţional *trebuie să vizeze o singură operaţie* pentru a permite măsurarea şi evaluarea gradului său de realizare ;
- un obiectiv operaţional *trebuie exprimat în cât mai puţine cuvinte*, pentru a uşura referirea la conţinutul său specific ;
- obiectivele operaţionale *trebuie să fie integrate şi derivabile logic*, oferind o expresie clară a logicii conţinutului informativ şi a situaţiilor de învăţare.

Avantajele demersului de operaţionalizare a obiectivelor sunt evidente îndeosebi pentru profesorul fără experienţă :

- *îi conferă profesorului mai multă siguranţă* în desfăşurarea activităţii ;
- *permit o evaluare mai obiectivă* a rezultatelor elevului şi a eficienţei activităţii profesorului.

Ideea operaţionalizării obiectivelor a fost adesea criticată, cele mai interesante aspecte critice fiind semnalate de către filosofii educaţiei :

- *nu pot fi exprimate în termeni operaţionali comportamentele complexe ale elevului.* De exemplu, spiritul critic nu e măsurabil decât dacă se reduce la capacitatea de a evalua un obiect (o operă de artă, o scriere literară etc.) după norme date dinainte ; dar, în acest caz, apreciază un filosof francez al educaţiei, O. Reboul, e vorba mai degrabă despre un „conformism inteligent", decât despre spirit critic ;
- *nu pot fi operaţionalizate cele mai multe obiective ale domeniului afectiv* ;
- operaţionalizarea ar putea fi interpretată ca *o încercare de întărire a ideii tradiţionale de pedagogie, o formă modernă a directivismului în educaţie.*

Activitate
Aduceţi argumente în favoarea sau împotriva ideilor conturate în contextul criticii demersului de operaţionalizare !

Considerăm că, în măsura în care acest gen de „derivare" a obiectivelor nu se cantonează în limitele unei relaţii unice obiective-conţinut, ci e însoţită de reflecţia asupra ansamblului activităţii şi de valorificarea factorilor psihologici ai situaţiei educative, operaţionalizarea obiectivelor nu poate constitui decât un factor benefic pentru conceperea şi realizarea actului educativ. Cu o condiţie : să nu „cădem" în mecanicism, tehnicism, formalism sau altă formă de didacticism !

Etapa a II-a : analiza resurselor

După identificarea obiectivelor, profesorul trebuie să realizeze o analiză detaliată a principalelor categorii de resurse implicate în desfăşurarea activităţii :

- *resurse umane* : elevul (trăsături de personalitate, interese, trebuinţe de învăţare etc.) ; profesorul (pregătire ştiinţifică şi psihopedagogică, competenţă comunicativă etc.) ;
- *resurse de conţinut didactic* : ansamblul valorilor educaţionale (cunoştinţe, priceperi, deprinderi, capacităţi, atitudini) ce fac obiectul procesului de predare/învăţare ; selecţia conţinuturilor didactice se face în funcţie de obiectivele identificate (abordare curriculară), pe baza planului de învăţământ, a programei şcolare, a manualului şcolar şi a altor materiale informative cu caracter didactic ;
- *resurse de ordin material* : materiale didactice şi mijloace tehnice care pot contribui la eficientizarea activităţii ;
- *locul desfăşurării activităţii* (clasă, laborator, atelier, bibliotecă etc.) ;
- *timpul disponibil pentru o activitate didactică.*

Etapa a III-a : elaborarea strategiilor didactice optime

Eficienţa activităţii didactice depinde în mare măsură de calitatea demersului de selectare şi corelare a celor mai potrivite metode, mijloace şi materiale didactice ; această etapă mai e cunoscută şi ca *etapa selectării şi corelării celor „trei M"* (metode, materiale, mijloace). Cercetările experimentale şi experienţa educativă dovedesc, deopotrivă, că eşecul multor activităţi didactice îşi are cauzele la acest nivel al proiectării pedagogice. Conturarea strategiei didactice îi permite deja profesorului să-şi imagineze scenariul aproximativ al activităţii sale.

Cum putem fi siguri că alegem cea mai potrivită strategie ?

Nu întâmplător, această etapă urmează după identificarea obiectivelor şi analiza resurselor. Principalii factori care contribuie la selectarea şi îmbinarea celor „trei M" într-o strategie didactică sunt :

- *specificul activităţii* (comunicare/însuşire de cunoştinţe, evaluare, formare de priceperi şi deprinderi etc.) ;
- *obiectivele operaţionale identificate* ;
- *contextul psihopedagogic al instruirii* (gradul de motivare a elevilor, nivelul pregătirii lor) ;
- *contextul material al instruirii* (materiale şi mijloace didactice disponibile) ;
- *stilul şi personalitatea profesorului.*

Precizare. În ultimă instanţă, conturarea unei strategii didactice şi aplicarea ei cu succes depind de personalitatea profesorului, de stilul său pedagogic, de experienţa şi imaginaţia sa pedagogică. Nu există o metodă „mai bună" decât alta ; succesul unei activităţi nu depinde atât de alegerea *unei* metode, cât de felul în care este pusă în valoare de cel ce a făcut alegerea. Chiar mult criticata metodă a expunerii, considerată emblematică pentru sistemul de învăţământ tradiţional, poate deveni „activă" dacă, prin utilizarea ei, profesorul trezeşte mintea şi deschide sufletul copiilor către tot ce înseamnă valoare autentică. Pe de altă parte, utilizarea unor metode, considerate prin natura lor „mai active" decât altele, sau a unor mijloace de învăţământ nu garantează succesul

activităţii. Totul sau aproape totul depinde de arta profesorului de a-şi pune în valoare cuvântul şi gestul, de a se pune în valoare pe sine prin tot ceea ce face, prin tot ceea ce le oferă elevilor săi, o artă care nu e în întregime înnăscută, ci e în mare parte rodul unei munci pasionate şi al voinţei de a fi profesor, adică un model.

Etapa a IV-a: elaborarea instrumentelor de evaluare

Obiectivele educaţiei îndeplinesc şi o funcţie evaluativă; precizarea corectă a obiectivelor şi posibilităţilor de operaţionalizare a acestora oferă un sprijin serios în procesul de evaluare a rezultatelor elevilor şi a activităţii profesorului, sugerând alegerea unor instrumente de evaluare adecvate obiectivelor propuse, utilizarea lor în anumite momente ale desfăşurării activităţii, precum şi interpretarea şi utilizarea rezultatelor în sensul optimizării activităţii şi, implicit, al pregătirii elevilor.

L. Stan şi A. Andrei (1997, p. 346) identifică trei aspecte fundamentale care conturează esenţa acestei etape:

- în ce moment anume din desfăşurarea activităţii este necesară şi se poate realiza evaluarea?
- care este instrumentul de evaluare cel mai potrivit pentru situaţia de învăţare creată în funcţie de obiectivele operaţionale identificate?
- cum se va finaliza şi cum va fi exprimat rezultatul evaluării?

Proiectul de lecţie conţine o parte introductivă, în care sunt precizate câteva aspecte comune oricărei lecţii, şi o a doua parte, care oferă o imagine asupra manierei de derulare a principalelor momente sau evenimente ale lecţiei.

Proiectul de lecţie: model orientativ

Data:
Clasa:
Aria curriculară:
Disciplina:
Unitatea de învăţare:
Subiectul lecţiei:
Tipul lecţiei:
Obiectivul fundamental:
Obiective operaţionale:
Metode şi procedee didactice:
Mijloace de învăţământ:
Material bibliografic:

Desfăşurarea lecţiei

Secvenţele lecţiei	Obiective operaţionale	Conţinutul lecţiei	Strategii didactice	Evaluarea rezultatelor

Precizări :

- secvenţele lecţiei oferă o imagine logică asupra demersului didactic ce urmează a fi desfăşurat şi se precizează în funcţie de tipul lecţiei ;
- obiectivele operaţionale se înscriu în tabel într-o formă prescurtată (O1, O2, O3 etc.), care indică ordinea în care acestea sunt formulate în partea introductivă ;
- în rubrica destinată conţinuturilor, cadrul didactic identifică elementele de conţinut corespunzătoare fiecărei secvenţe şi stabileşte corespondenţa dintre aceste elemente şi obiectivele operaţionale ;
- pentru fiecare secvenţă a lecţiei, cadrul didactic indică strategiile (modul în care va recurge la anumite metode, procedee, mijloace didactice) cu ajutorul cărora va realiza obiectivele, pe baza conţinuturilor selectate ;
- în rubrica destinată evaluării, cadrul didactic precizează instrumentele de evalure şi modul de aplicare a acestora, pentru a cunoaşte în ce măsură obiectivele propuse au fost realizate.

Modelul prezentat mai sus are o valoare orientativă. Literatura pedagogică este destul de generoasă în ceea ce priveşte conturarea unor modele de realizare a proiectului de lecţie. Cadrul didactic poate adapta, la rândul său, un model în funcţie de diverse aspecte ale contextului concret al instruirii, pe care le consideră relevante. Ceea ce contează cu adevărat este ca proiectul de lecţie să fie funcţional şi să-l orienteze în mod real pe profesor/învăţător în realizarea activităţii didactice. Proiectarea nu este importantă în sine, ci numai în măsura în care îi oferă cadrului didactic un sprijin real în desfăşurarea activităţii.

III.3. Semnificaţia proiectării lecţiei. Lecţia între rutină şi creativitate

Nu e nici nouă şi nici rară ideea potrivit căreia nu devii un profesor mai bun dacă urmezi un curs de pedagogie, dacă-ţi însuşeşti cu meticulozitate, de exemplu, teoria pedagogică referitoare la conceperea şi desfăşurarea unei activităţi didactice. Şi nu e nici falsă, după cum nu e nici adevărată în totalitate. E „un fel" de adevăr spus pe jumătate. E. Planchard le spune celor care cred că secretul întregii pedagogii este talentul că rostul ştiinţei pedagogice este „de a completa lacunele instinctului". E adevărat că, după un curs de pedagogie, nu devii în mod necesar un profesor mai bun ; şi nu devii nici după două cursuri, nici după trei etc. (şi am putea aduce astfel cunoscuta aporie a „grămezii" în domeniul pedagogiei !). Dar nu avem nici un argument serios (şi nici n-ar putea exista !) pentru inutilitatea pregătirii pedagogice. Dacă prin pregătire pedagogică înţelegem însuşirea unui ansamblu de formule, algoritmi, scheme, reţete miraculoase etc., atunci s-ar putea să ajungem la concluzia inutilităţii. La o concluzie falsă, desigur, pentru că premisa argumentaţiei ar fi falsă. Pregătirea unei activităţi didactice nu înseamnă aplicarea unui „tipar", a unei scheme prestabilite la un anumit conţinut ; proiectarea activităţii didactice înseamnă *anticipare*, deci *reflecţie prealabilă* asupra a ceea ce ar fi de dorit să se întâmple, *imaginarea* unui scenariu al activităţii. Dar imaginaţia profesorului nu se va opri aici ; a desfăşura o lecţie nu înseamnă „a răstigni" realitatea pentru a intra „procustian" în proiectul realizat în prealabil, ci a crea situaţii autentice de

învăţare, *a te desfăşura în prezentul activităţii, nu în trecutul proiectării ei*. G. Le Bon sugera că profesorul trebuie să stăpânescă „arta de a trece conştientul în inconştient"; ideea lui Le Bon, criticată pentru confuziile pe care le alimentează, ar putea dobândi un sens clar în acest context al analizei. Un asemenea sens propunea, cu multe decenii în urmă, V. Băncilă, criticând atât formalismul pedagogic, cât şi „libertinajul" sau „pedagogia" inspiraţiei pure: „Pe trepte poţi coborî, dar poţi şi să urci: totul e ca, în educaţie, ele să fie trepte de ridicare, iar nu de coborâre. Pentru aceasta, «treptele» ca forme metodice trebuie să cadă oarecum în inconştientul propunătorului. (...) Altfel regulile ajung să ucidă viaţa, iar «treptele» devin vămi prin care lecţia trece ca pe un drum de înmormântare. (...) Lecţia să fie arhitectonică, dar să respire ritmic, liber, să meargă ascendent oricând e cu putinţă, să aibă o gradaţie de tonuri care să ajungă instinctivă propunătorului" (Băncilă, 1996, pp. 122-123).

Teme de rezolvat

1. Plecând de la ideile precizate în text, analizaţi comparativ cele două modele ale proiectării pedagogice: modelul didacticist şi modelul curricular.
2. Proiectaţi o unitate de învăţare la disciplina pe care o predaţi; urmăriţi corelaţia dintre obiectivele de referinţă/competenţele specifice, activităţile de învăţare propuse, resursele de care dispuneţi şi modalităţile/instrumentele de evaluare pe care vă propuneţi să le utilizaţi.

Elaboraţi un proiect de activitate didactică (lecţie, excursie didactică etc.) care să vizeze comunicarea/însuşirea de noi cunoştinţe sau formarea de priceperi şi deprinderi (la alegere!).

Bibliografie

***, 1998, *Curriculum naţional pentru învăţământul obligatoriu: cadru de referinţă*, MEN, CNC, Editura Corint, Bucureşti.

***, 2002, *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba şi literatura română (învăţământ primar şi gimnazial)*, CNC, Editura Aramis, Bucureşti.

Băncilă, V., 1996, *Iniţierea religioasă a copilului*, Editura Anastasia, Bucureşti.

Cerghit, I., 1983, *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, EDP, Bucureşti.

Cristea, S., 1996, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, EDP, Bucureşti.

Cucoş, C., 2006, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.

Gagné, R.M.; Briggs, L.J., 1977, *Principii de design al instruirii*, EDP, Bucureşti.

Ionescu, M., 1982, *Lecţia între proiect şi realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Ionescu, M., 1995, „Strategii şi demersuri tipice în predare şi învăţare", în M. Ionescu, I. Radu (coord.), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Jinga, I., Negreţ, I., 1982, „Predarea şi învăţarea eficientă", *Revista de pedagogie*, nr. 1-6.

Jinga, I., Negreţ, I., *Învăţarea eficientă*, 1994, Editis, Bucureşti.

Landsheere, V. de; Landsheere, G. de, 1979, *Definirea obiectivelor educaţiei*, EDP, Bucureşti.

Moise, C., 1996, *Concepte didactice fundamentale*, vol. I, Editura Ankarom, Iaşi.

Oprea, O., 1979, *Tehnologia instruirii*, EDP, Bucureşti.

Radu, I.T. ; Cozma, M., 1988, „Moduri şi forme de organizare a procesului de învăţământ", în I. Cerghit, L. Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie*, Bucureşti.
Radu, I.T., 1995, „Moduri şi forme de organizare a procesului de învăţământ", în I. Cerghit, I.T. Radu, E. Popescu, L. Vlăsceanu, *Didactica*, EDP, Bucureşti.
Radu, I.T., 1995, „Proiectarea activităţii didactice", în I. Cerghit, I.T. Radu, E. Popescu, L. Vlăsceanu, *Didactica*, EDP, Bucureşti.
Reboul, O., 1984, *Le Langage de l'éducation*, PUF, Paris.
Sălăvăstru, Dorina, 2006, *Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice*, Editura Polirom, Iaşi.
Stan, L. (coord.), 2003, *Elemente de didactica geografiei*, Editura Polirom, Iaşi.
Stan, L. ; Andrei, A., 1997, *Ghidul tânărului profesor*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Stanciu, I.Gh., 2006, *Şcoala şi doctrinele pedagogige în secolul XX*, ed. a III-a, Institutul European, Iaşi.
Străchinaru, I., 1986, „De la finalităţi la obiective operaţionale", în G. Văideanu (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Iaşi.
Vlăsceanu, L., 1988, „Proiectarea pedagogică", în *Curs de pedagogie*, Bucureşti.

Radu, I.T. (coord.) et al., 1988, „Moduri și forme de organizare a procesului de învățământ”, în [illegible] I. Nicola, I. Văideanu (coord.), *Curs de pedagogie*, București.
Radu, I.T., 1995, „Moduri și forme de organizare a procesului de învățământ”, în I. Cerghit, I.T. Radu, E. Popescu, L. Vlăsceanu, *Didactica*, EDP, București.
Radu, I.T., 1995, „Proiectarea activității didactice”, în I. Cerghit, I.T. Radu, E. Popescu, L. Vlăsceanu, *Didactica*, EDP, București.
Reboul, O., 1991, *La langage de l'éducation*, PUF, Paris.
Sălăvăstru, Dorina, 2000, *Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice*, Editura Polirom, Iași.
Stan, L. (coord.), 2003, *Elemente de didactica geografiei*, Editura Polirom, Iași.
Stan, L. ; Andrei, A., 1997, *Ghidul stagiului profesor*, Editura Spiru Haret, Iași.
Stanciu, I.Gh., 2006, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, ed. a III-a, Institutul European, Iași.
Știrbu, L. ; [illegible], 1986, „De la finalități la obiective operaționale”, în [illegible] (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Iași.
Vlăsceanu, L., 1988, „Proiectarea pedagogică”, în *Curs de pedagogie*, București.

[illegible] Sarcini de reflecție

1. [illegible] comparativ cele două modele de proiectare pedagogică [illegible] și modelul curricular.
2. [illegible] pe care o predați ; urmăriți corelația [illegible] specifice, activitățile de învățare [illegible] evaluarea/instrumentele de evaluare [illegible].

[illegible] didactică etc.) care să vizeze [illegible] formarea de priceperi și [illegible].

Bibliografie

[illegible] : cadru de referință, [illegible]
[illegible] de Limba și literatura română [illegible], București.
[illegible] Editura Aramis, București.
[illegible] EDP, București.
[illegible] EDP, București.
[illegible]
[illegible] EDP, București.
[illegible] Editura Dacia, Cluj-Napoca.
[illegible] în predare și învățare”, în M. Ionescu, I. Radu [illegible] Cluj-Napoca.
[illegible] „Revista de pedagogie”, nr. 1-6.
[illegible] București.
[illegible] obiectivelor educației, EDP, București.
[illegible] vol. I, Editura Ankarom, Iași.
[illegible] EDP, București.

Succesul şi insuccesul şcolar: forme de manifestare şi cauze

Conf.univ.dr. Liliana Stan

Scopul unităţii de curs :

- însuşirea aparatului conceptual specific ariei problematice referitoare la succesul şi insuccesul şcolar şi formarea capacităţii de analiză şi interpretare a fenomenelor educative din perspectiva celor două valori.

Obiective operaţionale :

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- analizeze şi interpreteze fenomenele educative din perspectiva succesului şi a eşecului, în general, a succesului/insuccesului şcolar, în particular ;
- identifice ipostazele succesului şi eşecului ;
- inventarieze formele eşecului şcolar de tip cognitiv şi de tip necognitiv ;
- indice viziunile referitoare la educaţie şi învăţământ, din care derivă contextul comprehensiv variat al accepţiilor atribuite conceptelor de *succes* şi *insucces şcolar* ;
- identifice modalităţile de remediere şi/sau ameliorare a situaţiilor de insucces şcolar prin asimilarea diferitelor viziuni asupra educaţiei şi învăţământului.

I. Succesul – valoare general umană

Variabilă semnificativă a câmpului acţiunii socioumane, succesul face parte din categoria valorilor importante şi deosebit de complexe. Desemnarea succesului prin echivalentul *reuşită* (cel mai frecvent întrebuinţat, de altfel) a impus în limbajul psihopedagogic diada *succes-reuşită*, iar, alături de aceasta, cuplul terminologic cu opusele corespunzătoare: *insucces-eşec*. Succesul şi insuccesul sunt reliefate cu privire la activitatea economică (afaceri, vânzări, marketing etc.), politică, juridică, precum şi la activitatea educativă. În domeniul comunicării, în general (R. Denny, P. Colwell, A. Brulé, A. Peace ş.a.), al relaţiilor publice (G. David), al stabilirii parteneriatelor (S. Steven, J. Starcevich), al exercitării rolurilor manageriale (M. Michael) sau al celor implicate de poziţia de lider (D.M. Dumitraş), se indică însemnele reuşitei şi modurile de acces la aceasta. Succesul caracterizează iniţiative, manifestări/acţiuni aparţinând persoanelor singulare, grupurilor, dar şi popoarelor/naţiunilor. Prejudecata că succesul aparţine exclusiv bărbaţilor (celor maturi) este amendată (Glover Scott, 2003) prin explicarea faptului că şi femeia – egala bărbatului – poate atinge succesul şi prin atenţionarea că mai ales cei ce sunt părinţi trebuie să se gândească la succesul propriului copil (Pai, 2001). Succesul permite, aşadar, asocierea cu un registru foarte cuprinzător de situaţii, evenimente, aspecte etc. ale vieţii umane – de la cele neînsemnate (de exemplu, CV-ul de succes, cum observă H. Simon), la cele esenţiale (de tipul carierei, al întregii vieţi, al calităţii umane însăşi).

În general, în domeniul teoriei socioumane, succesul a generat intervenţii comprehensive multiple exprimate sub forma sugestiilor acţionale, a sfaturilor, a împărtăşirii de experienţe sau ca puncte de vedere şi/sau concepţii structurate. Printre autorii cu preocupări din câmpuri ocupaţionale diferite şi aparţinând unor culturi diverse, a fost vizată problema statutului identitar al succesului (ce este succesul) şi aceea a modalităţilor potrivite de obţinere a lui (cum se obţine succesul).

Activităţi

- Indicaţi o activitate sau o secvenţă a unei acţiuni şi descrieţi caracteristicile prin care ea ar putea fi considerată un succes sau un eşec.
- Selectaţi o lucrare despre succes din bibliografia de la sfârşitul capitolului şi desprindeţi ideile esenţiale ale autorului ei. Valorificaţi mesajul identificat pentru cazul particular al domeniului educaţiei.

II. Ipostazele succesului şi eşecului

O ordonare succintă a ipostazelor reuşitei în raport cu anumite repere este capabilă să sugereze diversitatea circumstanţelor aflate sub incidenţa reuşitei. Corespunzător ipostazelor reuşitei se pot indica şi variantele eşecului.

- Raportarea la *intervalul temporal de derulare* dezvăluie succesul de mică durată („de moment", „momentan"), succesul de durată mare, precum şi succesul prelungit la nivelul unei etape de viaţă foarte mari ; în anumite cazuri, succesul poate acoperi întreaga viaţă a unei persoane. Când succesul este temporar, este de presupus că absenţa sa consemnează existenţa unui eşec episodic.
- În funcţie de *numărul domeniilor de activitate implicate*, se instituie succesul secvenţial (ce afectează un domeniu singular de activitate), succesul multiplu (care presupune cel puţin două categorii acţionale distincte) şi succesul global (cu incidenţă în toate domeniile de manifestare care implică semnificativ persoana – Popescu [1995, p. 57]). Cel din urmă, susţine C. Creţu, constituie expresia „culmilor ontologice la scară individual-umană a ceea ce are mai valoros individul ca entitate hipercomplexă şi unică, la un moment dat al parcursului său ontogenetic" (Creţu, 1997, p. 54). La rândul lui, eşecul se produce într-un domeniu, în mai multe sau în totalitatea domeniilor de manifestare a individului.
- Din punctul de vedere al *procesualităţii instituirii* variabilelor analizate, succesul potenţial se diferenţiază de cel realizat, ca şi de reuşita în constituire, în „facere". Şi insuccesul poate fi manifest ca atare, dar şi în curs de constituire.
- Prin raportare la *specificul activităţii în care se materializează*, se inventariază succesul/eşecul familial şi extrafamilial, al doilea context referindu-se cel mai des la sfera ocupaţional-profesională. În ultimele decenii, se consideră că succesul în carieră generează sau/şi condiţionează succesul social al individului. În ceea ce priveşte succesul profesional, el se regăseşte, cum anticipam, în economie, politică, armată, cultură etc., dar şi în educaţie. În cazul în care acţiunile şi influenţele educative au loc în perimetrul şcolii, se constituie succesul, respectiv eşecul în şcoală. Fiecare variabilă poate fi atribuită elevilor, cadrelor didactice, instituţiei ca atare, precum şi tuturor celorlalte elemente prin care se instituie activitatea de formare (conţinuturi, metodologie/strategii, forme de organizare a activităţii didactice etc.). Când este vizat elevul, succesul acestuia apare ca succes/reuşită şcolar(ă), iar insuccesul ca insucces/eşec şcolar. Prin raportare la natura achiziţiilor elevului, succesul poate fi de tip cognitiv şi de tip necognitiv ; la rândul său, insuccesul este cognitiv şi necognitiv.

De asemenea, este invocat succesul tipurilor/genurilor de manifestare umană prin care se defineşte identitar omul (comunicarea, inteligenţa, atenţia, aptitudinile etc.). În toate domeniile menţionate se manifestă, bineînţeles, şi insuccesul.

- Folosind ca reper analitic *numărul persoanelor* care au un succes sau un eşec, se deosebeşte succesul personal de cel al unui grup (al echipei) şi de succesul societăţilor. Insuccesul este personal, dar şi al grupurilor sau al unor comunităţi largi.
- Din perspectiva *autenticităţii*, *a valorii* întruchipate de variabilele analizate, succesul adevărat se diferenţiază de falsul succes (pseudosucces) sau de succesul aparent (Creţu, 1997, pp. 63-65), iar eşecul poate fi adevărat, dar poate fi şi fals ; falsul succes poate conţine sau indica un insucces. Nereprezentând un scop în sine al existenţei umane, devine important ca, în viaţa persoanelor, să se dorească şi să se realizeze succesul semnificativ, cel care conferă sens existenţial superior. În căutarea reuşitei vieţii nu trebuie să se piardă din vedere, atenţionează Richard Denny, faptul că „nu are nici un rost să ai succes, dacă nu eşti fericit" (2003, p. 16).

Activitate

Realizaţi un eseu referindu-vă la relaţia succes – fericire. Integraţi în conţinutul acestuia perspectiva anterioară a lui Richard Denny, precum şi următoarele afirmaţii :

- „Lucrul început este pe jumătate făcut ; cutează deci să începi" (Horaţiu).
- „Fiecărui copil ar trebui să-i spunem : ştii ce eşti tu ? Eşti un miracol. Eşti unic. În întreaga lume nu mai există nici un copil identic cu tine. Au trecut milioane de ani şi milioane de ani vor mai trece, dar niciodată nu va exista un alt copil ca tine. Uită-te la trupul tău – cât este de minunat ! Picioarele tale, braţele tale, degetele tale..., felul în care te mişti ! Poţi să ajungi un Sheakespeare, un Michelangelo, un Beethoven. În tine este toată forţa. Da, eşti un miracol" (Pablo Casals).

Trecerea în revistă a ipostazelor anterioare ale succesului şi insuccesului se bazează, după cum se observă, pe un număr restrâns de criterii analitice, deşi reperele antrenate pot fi multiplicate în funcţie de interesele de cunoaştere manifestate de cercetător. Pentru orice analiză însă este esenţial să se accepte ideea că o singură perspectivă investigativă riscă insuficienţa comprehensivă şi, în consecinţă, ea nu trebuie să rămână singulară. Unilateralitatea în defavoarea multilateralităţii viziunii despre cele două variabile împiedică identificarea valorii adevărate a acestora. Delimitările precedente se asimilează cu uşurinţă unor distincţii folosite curent, de altfel, dar evidenţierea lor explicită în contextul explicativ prezent este necesară, deoarece, împotriva vehiculării lor curente, construcţiile lingvistice care le invocă nu sunt automat şi întotdeauna corecte, valide. Voit sau nu, se produc suficiente confuzii semantice păgubitoare ; eliminarea din discursul pedagogic a formulărilor caracterizate de imprecizie, de ambiguitate şi chiar de deturnări de sens impune stringent clarificarea criteriilor analitice şi operarea consecventă cu acestea. De pildă, în domeniul educaţiei se consideră că succesul acţiunii educative reprezintă echivalentul succesului beneficiarului ei, că succesul educatorului se transferă asupra partenerului său ori că succesul elevului atrage reuşita profesională a cadrului didactic. Mai mult, se consideră deseori că succesul elevului la o disciplină şcolară garantează, substituie sau certifică succesul lui la toate obiectele de învăţământ, că succesul legat de nivelul pregătirii ştiinţifice a cadrului didactic este sinonim cu succesul pedagogic al acestuia, că includerea elevului sau a profesorului în activitatea unei instituţii de succes înseamnă şi producerea succesului ca atare al elevului sau/şi al cadrului didactic etc. Deşi între ipostazele reuşitei există o reţea complexă de raporturi incontestabile, practica şcolară oferă numeroase situaţii care obligă la atitudini circumspecte în preluarea mecanică a unor evaluări-şablon a relaţiilor respective.

Activitate

Valorificând propria experienţă didactică, indicaţi o construcţie lingvistică referitoare la succes sau/şi insucces care conţine o imprecizie. Propuneţi o variantă de rezolvare.

III. Probleme actuale ale succesului şi insuccesului în educaţie

În sfera activităţii educative a ultimilor decenii se vehiculează insistent ideea succesului, a reuşitei, după ce, în anii '70, dezbaterile asupra şcolii invocau mai mult eşecul, nereuşita (Jigău, 1998, p. 4). Succesul şi eşecul sunt asociate cu un ansamblu amplu de elemente constitutive ale activităţii educative; în ultimă instanţă, cele două variabile sunt corelate cu întregul registru al componentelor structurale ale formării. Acest fapt a şi determinat, de altfel, constituirea *pedagogiei succesului*, ca ramură de sine stătătoare între diviziunile sistemului ştiinţelor educaţiei (Negreţ-Dobridor, 2005, p. 55). Oferind o deschidere teoretică de anvergură, *pedagogia succesului* se constituie ca studiu al tuturor ipostazelor reuşitei în activitatea şcolară: succesul elevului/reuşita şcolară, succesul cadrului didactic, succesul procesului de învăţământ, al metodelor/strategiilor didactice, al şcolii ca atare, al reformelor şcolare etc.

La nivelul elevului, succesul educaţional este pus în discuţie prin prisma tuturor manifestărilor exteriorizate în exercitarea – cu predilecţie în şcoală – a rolului deţinut, ca succes/reuşită şcolar(ă) şi prin prisma rezultatelor obţinute în învăţarea cognitivă (sau ca succes la învăţătură). Deoarece învăţarea constituie activitatea specifică fundamentală pe care o iniţiază/generează şi impulsionează şcoala (ca efect direct al materializării funcţiilor deţinute), accentul cade pe succesul sau/şi eşecul educatului în învăţare. Învăţarea se raportează la achiziţiile de tip informaţional-instrucţional din toate domeniile cunoaşterii. Dat fiind faptul că rezultatele în învăţarea de tip instrucţional sunt obţinute fără excepţie într-un context relaţional interpersonal, în educaţie, şi acesta este avut în vedere. El este pus inevitabil în relaţie cu variabilele succes şi eşec. Astfel, pe lângă succesul şi eşecul cognitiv se urmăreşte şi se monitorizează succesul şi eşecul necognitiv. De asemenea, trebuie observat faptul că, deşi activitatea didactică integrează numeroase obiective de ordin cognitiv, ele nu sunt singulare, ci se completează (într-un întreg coerent) cu cele afective şi psihomotorii. Cu toate acestea, succesul şcolar al educatului se raportează predilect la prima categorie de obiective. Dacă se neglijează celelalte aspecte ale manifestării elevului în şcoală, se comite, în fond, o falsificare a viziunii atât asupra succesului, cât şi asupra eşecului. Mai mult, succesele obţinute în perimetrul şcolii (şi certificate de către aceasta) nu se confirmă întotdeauna după terminarea studiilor. Se cunosc numeroase cazuri de infirmare, ceea ce pune în discuţie valoarea unui succes şcolar care nu ajunge să constituie premisă pentru succesul socioprofesional postşcolar.

Schimbările ce au loc la nivelul finalităţilor educaţiei, al formelor ei de organizare, al conţinuturilor învăţării, al strategiilor folosite etc., departe de a se produce pentru ele însele, au ca miză succesul beneficiarului educaţiei, şi nu eşecul lui. Fiind modul propriu de a fi al educaţiei, transformarea ca atare se receptează cu uşurinţă, în dauna conştientizării elementului inductor al acesteia, respectiv succesul sau reuşita. În acţiunea educativă (iar faptul este valabil pentru toate tipurile de activităţi socioumane), interesul pentru eşec se explică, în ultimă instanţă, prin dorinţa de a-l evita, de a nu-i permite configurarea, respectiv prin intenţia de a facilita reuşita pentru toate categoriile de persoane angrenate în formare. Demersurile individuale sau instituţionale de identificare a eşecurilor, precum şi cele de evitare/prevenire/combatere/remediere a lor exprimă în

formă implicită sau explicită interesul pentru succes. Judecând după cantitatea impresionantă de energie, de efort (material, uman, strategic-organizatoric etc., la nivel naţional şi internaţional) angajat în limitarea numărului de situaţii de eşec educaţional, s-ar putea concluziona că succesul a fost şi continuă să fie şi pentru perimetrul formării o adevărată şi binevenită obsesie.

Activitate
Configuraţi imaginea succesului şcolar în viziunea unui scriitor român care evocă secvenţe din activitatea şcolară a unor personaje.

IV. Definirea succesului şi insuccesului şcolar

Care sunt cele mai frecvente variante explicative ale succesului şi eşecului şcolar invocate de către pedagogi şi psihologi? Accepţia de bază a succesului şcolar, precum şi a succesului în general, este greu de indicat, deoarece nici un autor nu se raportează la o „definiţie" consacrată sau larg vehiculată. Dimpotrivă, cele mai multe analize conţin ideea *relativităţii* înţelesurilor variabilelor respective; Guy Missoum, de exemplu, precizează că, nefiind un sinonim pentru perfecţiune, reuşita constituie „un concept fundamental relativ", şi nu unul absolut (Missoum, 2003, p. 7). De asemenea, variabilitatea şi relativitatea noţiunii eşecului şcolar sunt acceptate şi avansate chiar în context internaţional (de către înalţii funcţionari europeni ai educaţiei din perspectiva formelor diferite pe care le are insuccesul în unele ţări: Danemarca, Anglia, Ţara Galilor, Irlanda, Scoţia, Franţa, Grecia, Portugalia, Italia, Spania, Germania, Olanda, Luxemburg) (*Combaterea eşecului...*, 1996, pp. 55-59).

Dicţionarele de pedagogie cunoscute în România nu conţin detalieri semnificative pentru conceptele de *succes şcolar* şi *insucces şcolar*. De exemplu, Mircea Ştefan defineşte eşecul şcolar (nu şi succesul şcolar) ca incapacitate a elevilor „de a face faţă cerinţelor şcolii, de a-şi însuşi competenţele prevăzute de programele şcolare, de a se adapta vieţii şcolare, de a răspunde probelor de evaluare" (Ştefan, 2006, p. 123). Manifestarea elevului în şcoală este vizată deci în dublă dimensiune: în primul rând, se are în vedere dimensiunea legată de însuşirea de cunoştinţe, priceperi, deprinderi, capacităţi, competenţe etc. în conformitate cu programele şcolare şi, în al doilea rând, se vizează componenta relaţională centrată pe adaptarea elevului la mediul complex şcolar, la agenţii participanţi la actul educativ. Aspectele menţionate sunt însoţite uneori şi de absenteism sau de abandon şcolar. Valorificând logica pedagogului citat, deducem că succesul elevului se instituie şi se concretizează în probarea capacităţii de a înţelege şi de a răspunde cerinţelor şcolare cel puţin la nivelul standardelor de promovabilitate.

T. Kulcsar consideră că succesul şcolar presupune starea de concordanţă stabilită între capacităţile şi interesele celui care învaţă şi exigenţele şcolare formulate şi prezentate lui prin diferite metode instructiv-educative (1978). Insuccesul şcolar apare atunci când între cele două componente (capacităţi şi exigenţe) se constată o neconcordanţă.

Pentru Ioan Nicola, definirea succesului şi a insuccesului şcolar se realizează luând în calcul, pe de o parte, rezultatele elevului (semnalate ca randament sau performanţă),

iar, pe de altă parte, realitatea solicitărilor obiective la care este supus elevul. *Rezultatele obţinute* de către elevi se obiectivează în comportamentul verbal şi nonverbal ; pe baza detectării şi înregistrării lor se poate identifica randamentul şcolar, se indică performanţele activităţii şcolare sau se evidenţiază eficienţa muncii elevilor. De altfel, Ioan Nicola (1994, pp. 345-347) sesizează faptul că interesul pentru succesul şcolar se manifestă în contextul preocupărilor sociale din ce în ce mai accentuate legate de eficienţa procesului de învăţământ. *Solicitările obiective* se referă la exigenţele impuse elevului din exterior sub forma cerinţelor instructiv-educative prelucrate şi ordonate de către cadrele didactice. Determinarea corectă a succesului, respectiv insuccesului şcolar solicită luarea în considerare şi a posibilităţilor interne ale elevului, întrucât, de exemplu, „un rezultat evaluat cu nota 7 se înscrie în limitele succesului pentru un elev cu posibilităţi mai reduse sau poate fi estimat ca insucces pentru un elev cu posibilităţi mari". În consecinţă, personalitatea elevului „conferă specificitate manifestărilor de succes sau insucces în activitatea de învăţare" (Nicola, 1994, p. 346). Astfel, *succesul* exprimă adecvarea sau concordanţa dintre nivelul dezvoltării psihofizice a educatului şi solicitările obiective formulate pentru elev în cadrul procesului de învăţământ, iar *insuccesul* (sau eşecul, nereuşita, rămânerea în urmă la învăţătură) constituie un indice al discordanţei dintre cei doi poli. Din cadrul explicativ propus de Ioan Nicola, este demnă de reţinut observaţia că rezultatele elevului apar ca performanţe, iar, atunci când ele sunt raportate la solicitările obiective exterioare educatului, acestea indică eficienţa procesului de învăţământ ; variabila devine astfel cadru de referinţă al analizei succesului şi insuccesului şcolar.

Considerând eşecul şcolar un fapt pedagogic, Mihaela Jigău precizează că acesta se instalează în cazul elevilor care au dificultăţi în procesul învăţării (1998, p. 4) ; absenţa dificultăţilor în procesul învăţării elevilor constituie un prim semn al succesului şcolar potenţial. În cadrul sistemelor moderne de învăţământ (ale ultimilor trei-patru decenii), insuccesul este cu atât mai greu de acceptat cu cât se invocă mai pregnant ideea democratizării educaţiei, mesajul egalităţii şanselor pentru toţi şi imperativul rentabilizării maxime a activităţii sistemului de învăţământ. Pe direcţia incompatibilităţii menţionate, pedagogia devine tot mai direct interesată să evidenţieze modalităţile prin care orice intervenţie formativă este în acelaşi timp o intervenţie în slujba succesului, iar politicile educaţionale şi decidenţii în domeniu invocă mai insistent aceeaşi variabilă cu intenţia controlului ei.

Activitate

Identificaţi o lucrare cu conţinut pedagogic în care este tratată problema succesului şi insuccesului şcolar. Prezentaţi punctul de vedere al autorului care semnează cartea respectivă şi comparaţi-l cu una dintre perspectivele explicative indicate anterior (la alegere).

De ce conceptele de *succes* şi *eşec* sunt greu definibile, chiar imposibil de definit, cum susţin teoreticienii ? Pentru indicarea răspunsului la întrebarea formulată trebuie avute în vedere trei aspecte relevante : 1) fiecare persoană acordă celor două variabile semnificaţii profund subiective rezultate din corelarea lor cu scopurile individuale şi

circumstanţiale proiectate ; 2) îndeosebi când are loc raportarea la succesele pe termen scurt şi mediu se configurează perisabilitatea reuşitelor obţinute. Dacă obiectivele pe termen lung presupun obiective intermediare, atunci succesele „mici" se depăşesc, se împlinesc în succese „mari" şi fac posibilă reuşita ca o mişcare continuă, ca o dinamică „întreţinută cu grijă de indivizii care i se consacră în totalitate" (Missoum, 2003, p. 8). 3) În explicarea anevoioasă a succesului şi insuccesului trebuie luate în calcul şi acele dificultăţi comprehensive provenite din faptul că, în ultimele decenii, viziunea despre succes a fost falsificată de mass-media, segment care promovează cu insistenţă semne distinctive ale reuşitei diferite bunuri materiale (maşini de lux, locuinţe somptuoase, activităţi extravagante etc.) sau/şi, în ultimă instanţă, banii (Denny, 2003, pp. 11-12).

V. Termeni corelativi ai succesului şi insuccesului şcolar

Configurarea unei explicaţii rezonabile a conceptelor de *succes* şi *eşec şcolar* a impus luarea în considerare a unui ansamblu de termeni cu evidente conotaţii economice, dar şi psihosociologice : randamentul (absenţa randamentului), performanţa – în accepţie ontologică (orice rezultat) sau axiologică (cel mai bun rezultat ; absenţa performanţei este echivalentă cu eşecul – în cazul în care se are în vedere sensul axiologic), eficienţa/ eficacitatea (ineficienţa/ineficacitatea), progresul (regresul), evoluţia (involuţia sau/şi stagnarea), optimul (lipsa lui), calitatea (absenţa ei), realizarea (nerealizarea), îndeplinirea obiectivelor (neîndeplinirea lor), rentabilitatea (lipsa ei), productivitatea (absenţa ei), beneficiul, folosul, satisfacţia (insatisfacţia), achiziţia, perfecţionarea, maximizarea, competitivitatea etc. În configurarea termenilor *succes şcolar* şi *eşec şcolar* este recomandabil să fie avute în vedere sensurile relevante vehiculate prin termenii anteriori pe care, selectiv, le indicăm mai jos.

Randamentul numeşte capacitatea de producţie (a unui om, a unei maşini, a unui utilaj, a unei întreprinderi, a unui teren agricol, a unei iniţiative ş.a.) într-o unitate de timp dată şi luând în calcul consumul prin care se obţin anumite efecte. De exemplu, în domeniul financiar se invocă ideea randamentului unei investiţii, după cum şi în numeroase alte categorii de manifestări umane găsim asocierea cu ipostaza valorică menţionată. Caracteristică a muncii unei persoane, randamentul se determină realizând raportul dintre efectul muncii şi efortul depus în vederea obţinerii unui rezultat determinat. A avea randament înseamnă, de fapt, a deţine capacitatea finalizării unei activităţi pe măsura efortului antrenat, presupune a obţine beneficiu/folos sau a fi eficient. Un anumit fapt se structurează în grade diferit determinate de mărimea raportului efect/efort. În mod obligatoriu se are în vedere timpul derulării unei activităţi. A nu avea randament înseamnă a nu avea spor sau a nu obţine productivitatea scontată.

În activitatea educativă, termenul este asociat activităţii elevului, dar şi muncii cadrului didactic, deoarece ambele presupun în mod necesar un efort de un tip oarecare şi un timp dat, predeterminat de manifestare (timpul şcolar), corespunzător materializării lor. Când se pune în discuţie randamentul elevului, se vizează valoarea rezultatelor obţinute în funcţie de posibilităţile mintale ale educatului, fără să se facă abstracţie de intensitatea efortului de voinţă, perseverenţă depus de acesta. În ceea ce priveşte timpul şcolar, extinderea lui în cadru formal nu este posibilă decât în anumite cazuri, mai exact prin activităţi de consultaţii sau ore suplimentare.

Performanţa se referă la un *rezultat* de natură obiectual-materială, cultural-spirituală sau acţională. Ea se raportează şi la un produs *foarte bun, deosebit de valoros*, obţinut de o persoană sau de un sistem tehnic (maşină, aparat), care se detaşează faţă de alte rezultate similare. Performanţa vizează caracterul deosebit, valoros (*DEX*, p. 676), special al unui efect/produs la care ajunge un individ sau un grup de indivizi. Performanţa consemnează crearea unei valori. În situaţia în care un atare rezultat se obţine în urma derulării unei competiţii, el apare ca record, cel mai bun rezultat în contextul respectiv. Performanţa se instituie şi în cazul unei activităţi cu caracter repetitiv sau care solicită execuţie repetată, metodică, reluare regulată. Fiind asimilată unui rezultat pozitiv, performanţa conduce la succes, ceea ce presupune că deţinerea succesului în absenţa rezultatelor obţinute *a posteriori* este imposibilă.

În literatura psihopedagogică, termenul *performanţă* se vehiculează deseori cu accepţia de *rezultat pur şi simplu* sau realizarea unui lucru, atingerea unor obiective, fără a se viza o calitate singulară sau o proprietate de excepţie. Deoarece se are în vedere un evantai de posibilităţi valorice, se invocă performanţe superioare, medii sau mici/suficiente, performanţe înalte sau scăzute etc., după criteriul avut în vedere şi în funcţie de natura rezultatului apreciat. Posibilitatea cumulării în acelaşi termen atât a sensului de „rezultat", cât şi a înţelesului de „cel mai bun rezultat" explică unele confuzii de planuri în întrebuinţarea noţiunii. În mod particular, în construcţia lingvistică „indivizi capabili de performanţă înaltă", termenul la care ne raportăm trimite la subiecţii ce deţin un nivel intelectual peste medie (sau aptitudini cognitive supramedii), la talentaţi, la genii (care întruchipează expresia maximă a talentului), la excelenţă intelectual-cognitivă. De aceea, în cadrul psihopedagogiei excelenţei intelectuale (domeniu afirmat încă din prima jumătate a secolului XX, prin cercetările lui Lewis J. Terman), succesul se referă la excelenţă, performanţe deosebite, realizări originale, rezultate de excepţie, neobişnuite, notabile înregistrate prin valorificarea unui potenţial de excepţie. Într-un astfel de context, are sens să se vorbească despre succese „normale" ; având cadre de raportare extrem de înalte, „succesele normale" au semnificaţia unor „succese inferioare" (în expresia lui Gagné, 1994, *apud* Creţu, 1997, p. 47).

Eficienţa/eficacitatea. Provenit din limba latină (*efficiens*, *-ntis*), termenul *eficienţă* se referă în primul rând la ceea ce produce un efect folositor ; ea numeşte, de asemenea, calitatea de a produce efectul (pozitiv) aşteptat (*DEX*, p. 292). Deşi echivalentul eficienţei – indicat în *Dicţionarul Explicativ al Limbii Române* – este eficacitatea, pentru diferite domenii de activitate, termenii sunt diferenţiaţi. De exemplu, în activitatea economică, eficienţa vizează raportul dintre rezultatele obţinute într-o activitate şi totalul cheltuielilor implicate de derularea propriu-zisă a ei (sau ansamblul eforturilor depuse). În *psihologie*, eficienţa desemnează în general randamentul unui comportament sau gradul de desăvârşire a efectului unei acţiuni (aprecierea ei operându-se prin diferite tehnici de măsurare).

Calitatea, termen de origine latină (*qualitas*, *-atis*), numeşte totalitatea însuşirilor sau laturilor reprezentative ale unui lucru sau ale unei activităţi. Pe baza ansamblului respectiv, lucrurile sau activităţile sunt ceea ce sunt. Calitatea exprimă identitatea unui lucru faţă de altele, ceea ce înseamnă că, în ultimă instanţă, calitatea conferă identitate. Ea desemnează şi însuşirea (bună sau rea) de a fi a unui obiect/lucru, a unei manifestări sau activităţi oarecare (*DEX*, p. 112). Cu acelaşi termen se desemnează poziţia deţinută de o persoană într-o anumită structură socioexistenţială sau se indică situaţia/titlul pe care îl are un individ şi în virtutea căruia se pot exercita anumite drepturi. Termenul este revendicat cu accepţia arătată de ontologie, axiologie, dar şi de economie, în cel din

urmă domeniu impunându-se sintagmele : managementul calităţii, managementul calităţii totale, obiect de calitate, serviciu de calitate etc.

Dezvoltarea reprezintă un proces marcat de transformări (cantitative şi/sau calitative), de schimbări succesive derulate pe direcţie ascendentă, progresivă sau de la inferior la superior, de la simplu la complex. Dezvoltarea se referă la acţiunea de creştere, de amplificare, de evoluare. Dezvoltarea se invocă în istorie, în biologie, sociologie, psihologie etc. în legătură cu sisteme sociale, biologice sau psihologice. O dezvoltare poate avea semnificaţia unui progres sau poate fi progres ca atare.

Evoluţia presupune trecerea succesivă printr-un ansamblu de transformări, prin faze progresive sau spre o fază superioară. Ea este o dezvoltare sau o transformare înspre bine (*DEX*, p. 311).

Progresul este explicat drept schimbare în bine, dezvoltare, evoluţie, ridicare, creştere, săltare, pricopsire, prohorisire, mers înainte, ameliorare etc. El se opune decăderii, regresului, stagnării, decadenţei. Orice progres vizează schimbarea în bine, iar, datorită ei, se ajunge la rezultatul scontat, la o evoluţie (*DEX*, p. 750). Ca şi dezvoltarea, progresul se referă la trecerea de la o stare inferioară la una superioară. Progresul poate însemna şi desăvârşire. Reuşita, sugerează Guy Missoum, trebuie concepută ca o permanentă mişcare ce asociază atât progresia, cât şi ascensiunea. Caracterizând orice sector de activitate al societăţii, progresul este invocat cu predilecţie pentru sfera economică cu accepţia de tendinţă de ameliorare a performanţelor globale ale funcţionării acesteia la nivel macrostructural. Progresul economic al unei ţări se reflectă în calitatea vieţii populaţiei şi în nivelul civilizaţiei atins la un moment dat.

Optimul se referă la ceea ce se dovedeşte a fi mai bun sau foarte bun într-o situaţie sau manifestare. Ceea ce se dovedeşte optim deţine cea mai mare eficienţă, este adecvat, potrivit sau indicat unei împrejurări. Optimizarea presupune alegerea şi aplicarea celei mai bune variante dintre mai multe alternative existente la un moment dat (*DEX*, p. 630).

Activitate
Indicaţi şi alţi termeni corelativi ai succesului şi insuccesului şcolar ; relevaţi accepţiile de bază şi pe cele derivate, explicând relaţia lor cu succesul şi insuccesul.

VI. Formele eşecului şcolar

Situaţiile dificile – desemnate ca eşecuri –, în care se situează elevul pe traseul şcolar parcurs, pot fi manifestări episodice, conjunctural nemulţumitoare (cu semnificaţie de eşec temporar), dar şi situaţii persistente, care devin din ce în ce mai grave (sau eşec persistent, *cf.* Gugiuman, 1982, p. 531, Creţu, 1998, pp. 278-279). Din perspectiva naturii achiziţiilor înregistrate de elev, eşecul poate fi de tip cognitiv sau de tip necognitiv. Pentru cazul eşecului cognitiv, acesta poate avea forma eşecului cognitiv limitat şi a eşecului cognitiv generalizat, considerând drept criteriu de diferenţiere numărul de materii şcolare afectate de eşec sau amplitudinea eşecului.

Stabilit prin prisma rezultatelor propriu-zise obţinute la învăţătură, *eşecul şcolar cognitiv poate avea următoarele forme* : notele mici/calificativele inferioare, carenţele în asimilarea conţinuturilor, ritmurile inadecvate de realizare a unor sarcini/activităţi cu

valoare de conţinuturi, imposibilitatea depăşirii anumitor praguri ale învăţării, rămânerea în urmă la învăţătură, corigenţa/nepromovarea examenelor, repetenţia, mediocritatea elevilor cu posibilităţi, subrealizarea şcolară, absenteismul, abandonul şcolar. După cum se observă, notele mici/calificativele inferioare sunt acelea care consemnează formal prezenţa celorlalte ipostaze ale eşecului şcolar cognitiv.

Activităţi

- Clarificaţi-vă condiţiile în care elevul din şcoala românească poate fi în situaţie de corigenţă sau repetenţie. Realizaţi analiza pentru nivelul primar, gimnazial şi liceal. Cum se pune aceeaşi problemă în sistemul de învăţământ universitar?
- Indicaţi în ce condiţii are loc repetarea anului şcolar de către un elev într-un alt sistem de învăţământ al unei ţări europene.

Eşecul şcolar necognitiv. Insuccesul elevilor se poate institui şi la nivelul tipurilor de relaţii stabilite cu colegii de clasă sau de şcoală, între aceştia şi profesori sau alte categorii de persoane care fac parte din categoria agenţilor educaţiei formale. La rigoare, tipul de manifestări vizat poate avea sau nu legătură cu rezultatele la învăţătură, dar din practica şcolară se observă faptul că, în cele mai multe cazuri, elevii în situaţii de inadaptare la regimul vieţii şcolare nu obţin rezultate minime sau satisfăcătoare în procesul învăţării. Eşecul cognitiv se asociază cu insuccesul necognitiv sau relaţional, iar, în numeroase situaţii, primul este chiar cauzat de al doilea. Eşecul relaţional – având forme foarte diferite – reprezintă abaterile de la regulile prevăzute în regulamentele şcolare care îi privesc pe elevi. Dacă una dintre regulile prezenţei elevului în şcoală se referă la obţinerea de rezultate satisfăcătoare sau rezultate bune, atunci absenţa acestui tip de efecte – care echivalează cu eşecul cognitiv – poate fi receptată şi ca eşec relaţional. Insuccesul relaţional se exprimă ca *inadaptare* a elevului la regimul de viaţă şi de activitate al instituţiei de învăţământ, ca manifestări comportamentale cu caracter predelictual mai puţin grave sau manifestări anomice severe (pot avea repercusiuni de natură juridică). Dintre acestea, literatura domeniului consemnează: minciuna, nesinceritatea/omisiunile în relatarea unor fapte, violenţa verbală, fizică/bruscarea colegilor sau/şi a cadrelor didactice sau altor persoane, gradul înalt de intensitate al răspunsului emoţional la o anumită situaţie, hipersensibilitatea, impoliteţea accidentală (de tipul refuzului de a saluta) sau gravă (adresarea de injurii), copiatul, fumatul, fuga de la şcoală/de acasă, atitudinile nonconformiste periculoase, refuzul recunoaşterii autorităţilor şcolare, inconsecvenţa comportamentală, furtul/jaful/tâlhăria/spargerile/vandalismul şcolar, vagabondajul, consumul de alcool/tutun/droguri/toxicomania în şcoală, prostituţia, neşcolarizarea, exmatricularea, suicidul.

Activitate

Surprindeţi într-o schemă personală formele eşecului folosind drept criteriu de ordonare gradul lor de complexitate (sau pe o axă de la simplu la complex). Realizaţi acest fapt pentru cazul copilului de învăţământ primar şi pentru acela din gimnaziu.

Exmatricularea în şcoala românească, de exemplu, se produce cel mai frecvent pentru încălcarea gravă (chiar o singură dată) a normelor şcolare sau pentru încălcări repetate ale cerinţelor esenţiale legate de exercitarea rolului de elev. Ca sancţiune, ea are loc atunci când rămânerea în şcoală a elevului pune în pericol colegii, profesorii sau când se aduc prejudicii educaţiei/învăţământului, şcolii ca atare (Schaub, Zenke, 2001, p. 104).

Unele dintre manifestările inventariate sunt consemnate în literatura psihopedagogică drept „defecte" structurale ale copilului (ca în cazul minciunii, negativismului vârstei infantile etc. – în opinia lui A. Berger). Fiind manifestări inevitabile ale copilului în etapa copilăriei mici, se face oarecum abstracţie de efectele lor asupra valorii rezultatelor şcolare obţinute de către elevi. Prin prisma unor terţe repere analitice, manifestările amintite sunt incluse şi în alte categorii de ordonare (I. Străchinaru, T. Rudică, A. Moisin, G. Bunescu, G. Albu, D. Badea, C. Neamţu).

VII. Contextul determinativ al instituirii succesului şi eşecului şcolar

Problema clarificării condiţiilor din cauza cărora unii elevi ajung la eşec şi alţii la succes este de interes practic nemijlocit, cu atât mai mult cu cât realitatea eşecului şcolar afectează un număr din ce în ce mai mare de elevi. Cercetările de teren derulate peste tot în lume au scos la iveală contexte socioculturale determinative extrem de variate, astfel că elaborarea unui model explicativ singular se dovedeşte dificilă, aproape imposibilă şi, la rigoare, se arată inutilă din punct de vedere practic. Ilustrativ în acest sens stă însuşi modul inconsecvent de prezentare terminologică a problemei ; dacă unii autori invocă *factorii* reuşitei sau ai eşecului, alţii vorbesc despre cauzele acestora sau despre cauzalitatea/etiologia succesului şi eşecului, după cum anumite voci se referă la determinanţii succesului şi ai insuccesului. Sunt analişti care invocă simultan toate variantele amintite. Pentru cazurile eşecului manifest, constituit, se pune problema identificării cauzelor cu scopul de a interveni asupra lor şi de a face posibilă remedierea situaţiilor indezirabile respective. Ideal ar fi însă să se poată preîntâmpina cazurile de insucces, ceea ce face oportună indicarea *situaţiilor de risc* ce favorizează apariţia nereuşitei şcolare.

În literatura română a problemei (G. Cristea, T. Kulcsar, T. Rudică şi alţii) se insistă asupra factorilor succesului/eşecului şcolar de tip cognitiv şi se au în vedere cei plasaţi la nivelul psihicului educatului, al vieţii sociale şi al şcolii frecventate de elev. Se acceptă ideea că, deoarece fiecare succes (ca şi fiecare insucces) are o istorie ce ţine de potenţialul psihic al persoanei şi, în egală măsură, de istoria sa socială, factorii sunt psihologici şi sociali/sociofamiliali. Acestora li se adaugă factorii generaţi de ambianţa educaţională a instituţiei şcolare.

Factorii psihologici sunt grupaţi în două categorii cuprinzătoare : *factori dependenţi de procesele cognitive* şi *factori independenţi (relativ independenţi) de acestea sau noncognitivi*. În prima categorie sunt integrate procesele psihice cognitive superioare implicate nemijlocit în realizarea sarcinilor legate de învăţare : gândirea/inteligenţa/inteligenţa şcolară, memoria, imaginaţia, limbajul. Factorii cognitivi sunt desemnaţi de către psihologi şi ca *factori intelectuali*, formulă care acoperă mai bine realitatea dacă ne

raportăm (şi) la specificul cunoaşterii la vârstele mici (Cristea, 2004, p. 103). La preşcolar şi şcolarul mic, un rol semnificativ în învăţare îl deţin procesele psihice empirice: senzaţia/percepţia şi reprezentarea.

Activitate
Consultaţi o lucrare de psihologie a educaţiei şi reţineţi notele esenţiale ale proceselor psihice consemnate ca factori intelectuali ai succesului/eşecului şcolar. Receptaţi ideile respective având în vedere caracteristicile proceselor psihice atunci când ele favorizează apariţia succesului şcolar şi atunci când determină instituirea insuccesului şcolar.

În *categoria factorilor noncognitivi* (sau nonintelectuali) ai succesului/insuccesului şcolar se includ acele aspecte care se leagă de viaţa afectivă, de atitudinile şi de caracteristicile voinţei personalităţii şcolarului (Kulcsar, 1978, p. 53), mai exact, motivaţia, afectivitatea, voinţa şi atitudinile manifestate de educat în cadrul procesului de învăţare propriu-zis, şi nu în ansamblul acţiunilor sale.

Într-un tablou care integrează atât factori intelectuali, cât şi nonintelectuali, T. Kulcsar explică faptul că eşecul şcolar apare atunci când o persoană este caracterizată de imaturitate şcolară, de inteligenţă şcolară la limită, de instabilitate psihoafectivă sau/şi tulburări psihoafective, instrumentale, comportamentale (Kulcsar, 1978, pp. 86-128). Fiecare situaţie de insucces şcolar poate fi generată de unul dintre aspectele arătate sau de un cumul al acestora. T. Rudică indică şi caracterizează ca factori psihologici ai eşecului şcolar pentru anumite cazuri deficienţa mintală (nivelul redus al inteligenţei individuale), autismul infantil şi hiperexcitabilitatea – ca factori de origine endogenă (1998, pp. 303-306).

Factorii sociali ai succesului şi insuccesului şcolar şi cei legaţi de ambianţa educaţională a instituţiei de învăţământ rezultă relevant – chiar dacă mai puţin structurat – din conţinutul câtorva concepţii/viziuni despre educaţia formală pe care le sintetizăm mai jos.

Vasta arie cauzală inductoare de succes şi eşec şcolar este sugerată şi de *modelele teoretice asupra educaţiei şi învăţământului* care structurează aspectele semnificative întâlnite în context şcolar. Viziunea de tip input-output, cea procesuală, organizaţională, evaluativă, experimentală şi ecologică (Jigău , 1998, pp. 10-15) sintetizează determinanţii celor două variabile. Viziunea de tip inpout-output se referă la un număr impresionant de elemente constitutive ale activităţii educative în şcoală pe direcţia triadei familie – mediu şcolar – elev, mai exact participarea la pregătirea proprie, iar perspectivele procesuală, organizaţională, evaluativă, experimentală şi ecologică accentuează anumite aspecte dintre cele arătate, şi nu ansamblul lor structural – sistemic. Astfel, viziunea procesuală are în vedere în mod predilect activitatea de predare – învăţare – evaluare din perimetrul clasei, viziunea organizaţională accentuează calitatea de organizaţie eficientă a instituţiei şcolare în context social etc. Paleta aspectelor ce influenţează instituirea succesului şi a insuccesului este suplimentar îmbogăţită, lărgită de studiile care vizează excelenţa intelectuală. Acestea pun în discuţie componentele de fineţe ale participării subiecţilor superior dotaţi în procesul educativ.

Viziunea de tip input-output asupra învăţământului (Kiesling, Cain şi Watts, Hanushek, Mayeske, Coleman şi alţii) facilitează inventarierea condiţiilor sau a resurselor care participă la desfăşurarea activităţii elevului în sistemul de învăţământ, mai exact în instituţia şcolară (receptată ca o „cutie neagră"), indiferent de caracterul direct sau indirect al influenţei lor asupra educatului. Considerate drept „ieşiri" din sistem, succesul sau/şi eşecul sunt condiţionate de anumite „intrări", de starea, de calitatea acestora. Cercetările care valorifică perspectiva descrisă pun în discuţie caracteristicile următoarelor *categorii de variabile – intrări* prezente în şcoală: mediul familial, mediul şcolar şi participarea elevilor la procesul de instruire.

A. *Variabilele mediului familial de provenienţă a elevilor integrează*: rezidenţa (urban/rural), instruirea părinţilor, tipul familiei, mărimea/dimensiunea familiei, bunurile/echipamentele deţinute (resursele materiale) sau statutul socioeconomic ca factor de bază (*background factors*), rata veniturilor, ocupaţia părinţilor şi instruirea corespunzătoare, interesul părinţilor pentru educaţie, aspiraţia socioprofesională a acestora. Unele studii iau în calcul şi componenta legată de *clasa socială* (superioară, medie, inferioară) căreia aparţin familiile elevilor. Apartenenţa la o clasă socială anumită este stabilită prin raportarea la câteva criterii: nivelul instruirii (necesar pentru exercitarea unei profesii), nivelul veniturilor obţinute, statutul ocupaţiilor practicate la locul de muncă, în societate şi pe o potenţială scală a prestigiului social (Jigău, 1998, p. 10).
B. *Variabilele mediului şcolar se referă la*: bunurile/dotările şi echipamentele şcolare (dotarea sălilor de activitate şcolară, a sălilor de sport, bibliotecilor ş.a., raportul: numărul de cărţi/elev, laboratoarele, atelierele, arhitectura şcolii etc.), corpul profesoral (caracteristicile pregătirii, experienţei şi mobilităţii socioprofesionale, statutului sociofamilial de provenienţă etc.), comunitatea elevilor/grupul şi influenţele lui (*peer group influences* – volumul, motivaţiile colegilor, aspiraţiile şcolare şi profesionale etc., nivelurile de organizare).
C. *Variabilele legate de participarea elevilor la procesul de instruire vizează*: motivaţia, implicarea în activităţile şcolare, relaţia cu profesorii, relaţia cu colegii (atitudinile, motivaţiile, aspiraţiile colegilor, în special cele legate de viitorul traseu şcolar la care se raportează) etc.

Luarea în calcul a variabilelor care intră în sistemul de învăţământ face posibilă evidenţierea acelora care *pot fi* responsabile de starea de succes sau de situaţia de eşec a unui individ sau a unui grup. Elementele inventariate nu indică prin ele însele motivele constituirii cazurilor de succes sau de nereuşită, dar pot ghida căutarea acestora. Important este ca diagnosticarea să nu piardă din vedere nici unul dintre factorii implicaţi în configurarea stărilor vizate, deoarece realismul, corectitudinea stabilirii cauzelor inductoare de succes şi eşec fundamentează măsurile oportune de intervenţie. În cazurile de succes se intervine pentru conservarea, permanentizarea, perpetuarea lor, iar, în situaţiile de eşec, acţiunea urmăreşte remedierea, controlul, stoparea acestora, în măsura în care acest fapt este posibil.

O largă anchetă desfăşurată în SUA în anii '60 de către Coleman (Jigău, 1998, pp. 8-9) evidenţia câteva concluzii interesante valabile, bineînţeles, pentru acel cadru sociocultural. Variabilele direct responsabile de starea de reuşită şcolară a subiecţilor din

ciclurile de învăţământ de bază avuţi în vedere erau legate de mediul familial, în special de nivelul înalt de instruire al părinţilor (totuşi, la nivelurile superioare de învăţământ, tinerii nu mai erau influenţaţi semnificativ de acest aspect). Datele culese au reliefat şi faptul că nivelul cheltuielilor alocate echipamentelor din dotarea instituţiilor de învăţământ influenţau în mai mică măsură rezultatele şcolare faţă de caracteristicile corpului profesoral. De asemenea, reuşita şcolară a elevilor era influenţată în măsură decisivă tocmai de variabilele structurale legate de activitatea acestora: nivelul înalt de aspiraţie, motivaţia puternică, atitudinea pozitivă faţă de şcoală, încrederea în şcoală etc.

Activitate

Selectaţi din experienţa didactică proprie o situaţie reprezentativă de eşec şcolar. Analizaţi-i cauzele având în vedere variabilele sintetizate de viziunea de tip input-output asupra învăţământului. Indicaţi modalităţile de intervenţie oportune ce pot fi folosite pentru remedierea lui.

Viziunea procesuală asupra învăţământului cultivă o perspectivă diferită faţă de precedenta; fără să facă abstracţie de elementele care participă la acţiunile formative ale şcolii (şi pe care le consideră predeterminate procesului de învăţământ), adepţii acestei concepţii (Harris, Turner, Weatbury, Cronbach, Snow) accentuează ideea că procesul învăţării (favorizat prin procesul de învăţământ ca atare) este determinativ şi pentru starea de succes, şi pentru cea de eşec. Sunt, deci, vizate acele componente care structurează predarea – învăţarea – evaluarea ca activităţi consubstanţiale procesului de învăţământ. Calitatea predării, a învăţării şi a evaluării sau absenţa ei generează starea de succes sau, respectiv, situaţia de eşec, în condiţiile în care elevul şi familia acestuia (cu resursele şi modalităţile ei specifice) dovedesc un angajament corespunzător în formare. Autorii care îmbrăţişează viziunea procesuală accentuează aspectul legat de acţiunea propriu-zisă de antrenare/motivare/susţinere a copiilor în învăţare. Nu ceea ce are şcoala este esenţial, ci ceea ce se face cu ajutorul şi prin intermediul resurselor existente, ceea ce se întâmplă în interiorul „cutiei negre" a şcolii. Bogăţia materială nu constituie o garanţie prin ea însăşi pentru obţinerea succesului şcolar, după cum nici absenţa dotării nu semnalează instituirea necesară a eşecului şcolar. Viziunea procesuală asimilează cauzalitatea succesului şi eşecului şcolar cu aspecte legate de implicarea agenţilor umani – elevi şi mai cu seamă cadre didactice – la procesul de asimilare/învăţare.

Viziunea organizaţională asupra învăţământului (Gittell şi Hollander, Carpenter, H. Hannoun) evidenţiază caracteristicile activităţii instituţiei şcolare reprezentate ca organizaţie, ea, ca atare, fiind plasată în contextul determinismului societăţii de apartenenţă. Se constată faptul că dinamismul social tot mai pronunţat caracteristic ultimilor decenii generează un complex de cereri la adresa şcolii, un ansamblu de exigenţe ce se dovedesc tot mai variate şi mai greu de satisfăcut. Comanda socială este dificil de onorat, astfel că se creează premise pentru instituirea eşecului şcolii şi pentru apariţia insucesului şcolar al celor educaţi. Succesul instituţiei de învăţământ corelează semnificativ cu elasticitatea ofertei educaţionale propuse de aceasta şi cu oportunitatea organizării specializărilor/profilurilor necesare vieţii sociale configurate la un moment dat. Factorii puşi în mod predilect în discuţie de adepţii viziunii organizaţionale ţin de raportarea

şcolii la contextul social de apartenenţă, de măsurile de ordin politic ce fac posibilă racordarea optimă şi rapidă a organizaţiei şcolare la cererea socială.

Viziunea evaluativă (Karnes, 1969; Gordon, 1971; Stearns, 1971; Weikart, 1971) prezintă contextul determinativ al obţinerii succesului şi eşecului şcolar, luând în calcul evaluarea de ordin global a efectelor generate de măsurile majore, ample luate la nivelul sistemului de învăţământ. Intervenţiile propuse şi aplicate la scara macrosistemului şcolar prin raportare la politica socială generală existentă într-o ţară la un moment dat sunt evaluate prin prisma eficacităţii lor.

Viziunea experimentală (Friedenberg, 1963; Goodman, 1965; Holt, 1967; Dennison, 1969; Silberman, 1970) plasează cauzalitatea reuşitei şcolare şi a eşecului şcolar în perimetrul vieţii şcolare propriu-zise, în relaţia educat – educator, acolo unde se consumă angajamentul nemijlocit al subiecţilor în învăţare. Pentru susţinătorii acestei concepţii, rezultatele la învăţătură apar ca efect al acţiunilor exercitate asupra elevilor, asupra procesului învăţării în care sunt angajaţi. Explicarea rezultatelor dezirabile sau a celor slabe presupun o atentă observare a intervenţiilor educative – receptate asemenea unor experimente pedagogice (cu dimensiune instrumentală) la care sunt solicitaţi şcolarii.

Viziunea ecologică (Weber, 1971; Broodover, Beady, Flood, Scweitzer, Wisenbaker, 1979; Stego, 1988; Hopes, 1988) cultivă un tip de investigaţie asupra variabilelor succes – eşec de o anvergură impresionantă. Se pleacă de la ideea că valorificarea bunelor practici din reţeaua şcolară constituie o sursă de cunoaştere adecvată şi de sugestii verificate în/de contextele de apartenenţă. Sunt vizate instituţii de învăţământ care au elevi care au înregistrat performanţe înalte, recunoscute, respectiv rezultate modeste sau nesatisfăcătoare cu scopul explicit de a configura contextele determinative ale reuşitei, respectiv nereuşitei şcolare. Se au în vedere în mod predilect atitudinile profesorilor faţă de educaţi, nivelul aşteptărilor educatorilor şi părinţilor faţă de elevi, caracteristicile activităţii manageriale (dinamismul, iniţiativele celor care conduc instituţiile de învăţământ vizate), corelaţia între aspectele cognitive şi noncognitive (rolurile deţinute în colectivul şcolar, absenteismul, manifestările delicvente etc.) ale participării elevilor la viaţa şcolară.

Din succinta prezentare a perspectivelor adoptate pentru inventarierea aspectelor sau a condiţiilor care concură la configurarea stării de succes sau eşec şcolar rezultă marea varietate a elementelor ce trebuie avute în vedere pentru a găsi explicaţiile instituirii fiecărui caz în parte de eşec sau de succes. Din punct de vedere practic, se pune problema de a găsi cele mai corecte explicaţii pentru situaţiile de eşec şcolar; fiecare ipostază a nereuşitei necesită abordare şi investigare distinctă. Elocvent şi demonstrativ pentru ideea ireductibilităţii factorilor determinativi ai succesului şi eşecului este situaţia absenteismului şcolar. Un proiect cofinanţat de Uniunea Europeană în cadrul programului Leonardo da Vinci derulat între 2002 şi 2005 evidenţiază dimensiunile absenteismului şcolar ca ipostază a insuccesului din ce în ce mai pregnant regăsită în viaţa şcolilor de pretutindeni; se are în vedere absenteismul în relaţie cu munca efectuată de copii în câteva dintre ţările Europei: Austria, Franţa, Anglia, România. De exemplu, în Franţa, anchetele realizate la nivel naţional după anii '90 arată relaţia directă existentă între abandon şi absenteim; abandonul este nu numai anunţat, precedat de absenteism, dar ultimul reprezintă şi cauza primului fenomen amintit. Părăsirea definitivă a şcolii este anunţată de întârzieri la programul şcolar, de absenţele elevilor la cursurile neagreate sau considerate neinteresate, precum şi de lipsa de la şcoală pe parcursul unei/unor zile

întregi (pe motiv de oboseală sau de probleme de sănătate, personale etc.). Întârzierile şi absenţele elevilor sunt din ce în ce mai numeroase concomitent cu înaintarea lor în vârstă ; elevii de 13 ani absentează câte o zi în proporţie de 2%, cei de 17 ani – 7%, iar la 19 ani – 13%. Debutul absenteismului şcolar înaintea vârstei de 16 ani constituie un predictor al abandonului tinerilor care părăsesc şcoala fără nici un fel de calificare şi fără diploma necesară inserţiei lor profesionale.

Activitate
Evidenţiaţi caracteristicile absenteismului şcolar din România, analizând studiul *Integrated action to combat school truancy and child labour* (*Acţiuni integrate pentru combaterea absenteismului şcolar şi muncii copiilor*, Bucureşti, 2005).

Bibliografie

Adler, A., 1995, *Psihologia şcolarului greu educabil*, Editura IRI, Bucureşti.
Albu, A. ; Albu, C., 2000, *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic*, Editura Polirom, Iaşi.
Băncilă, G. ; Zamfir, Gh., 1999, *Algoritmul succesului*, Editura Polirom, Iaşi.
Bîrzea, C., 1982, *La pedagogie du succes*, PUF, Paris.
Carnagie, D., 2000, *Secretele succesului. Cum să vă faceţi prieteni şi să deveniţi influent*, Editura Curtea Veche, Bucureşti.
Cerghit, I. ; Radu, I.T. ; Popescu, E. ; Vlăsceanu, L., 1996, *Didactica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Colwell, P., 2003, *Cheia succesului*, Editura Polirom, Iaşi.
Combaterea eşecului şcolar : o provocare pentru construcţia europeană, Editura Alternative, Bucureşti.
Covey, S., 1995, *Eficienţa în 7 trepte sau un abecedar al înţelepciunii*, Editura All, Bucureşti.
Creţu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi.
Cristea, G., 2004, *Psihologia educaţiei*, Editura CNI Coresi, Bucureşti.
Cucoş, C. (coord.), 1998, *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Denny, R., 2003, *Încrede-te în tine însuţi. Descoperă-ţi potenţialul pentru succes şi fericire*, Editura Polirom, Iaşi.
DEX, 1985, Editura Academiei RPR, Bucureşti.
Glover, Scott K., 2003, *Femeia de succes*, Editura Polirom, Iaşi.
Goleman, D., 2004, *Inteligenţa emoţională, cheia succesului în viaţă*, Editura Alfa, Bucureşti.
Guilane-Nachez, E., 2003, *Şansa e de partea ta*, Editura Polirom, Iaşi.
Hameline, D., 1978, *Profesori şi elevi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Integrated action to combat school truancy and child labour (*Acţiuni integrate pentru combaterea absenteismului şcolar şi muncii copiilor*), 2005, Bucureşti.
Jigău, M.,1998, *Factorii reuşitei şcolare*, Bucureşti.
Jinga, I. ; Negreţ, I., 1994, *Învăţarea eficientă*, Editura EDITIS, Bucureşti.
Kulcsar, T., 1978, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Manz, Ch.C., 2003, *Puterea eşecului*, Editura Curtea Veche, Bucureşti.
Marti, R., 2002, *Cum să evităm eşecurile*, Editura Polirom, Iaşi.
Missoum, G., 2003, *Am reuşit. Strategii, tehnici şi metode*, Editura Polirom, Iaşi.
Negreţ-Dobridor, I., 2005, *Didactica nova*, Editura Aramis, Bucureşti.

Nicola, I., 1994, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Pai, A., 2001, *Succesul copilului nostru*, Editura Alex-Alex 2001 & Leti Pres, Bucureşti.
Popescu, D., 1995, *Conducerea afacerilor*, Editura Scripta, Bucureşti.
Potorac, E., 1976, „Şcolarul între aspiraţii şi realizare", *Revista de Pedagogie*, nr. 8.
Rădulescu, E., 1998, *Educaţia pentru succes*, Editura Oscar Print, Bucureşti.
Ralea, M.; Hariton, T., 1962, *Sociologia succesului*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Rudică, T., 1998, „Devierile comportamentale ale elevilor şi combaterea lor. Eşecul la învăţătură şi combaterea lui", în C. Cucoş (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Schaub, H.; Zenke, K., 2001, *Dicţionar de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Stan, L., 2004, *Fundamente ale succesului educaţional*, Editura Fundaţiei AXIS, Iaşi.
Stoltz, G., 2000, *Eşec şcolar. Risc de eşec social*, Editura Victor, Bucureşti.
Ştefan, M., 2006, *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, Bucureşti.
Tomşa, Gh., 1999, *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Casa de Editură Viaţa Românească, Bucureşti.
Vrăşmaş, E., 2002, *Consilierea şi educaţia părinţilor*, Editura Aramis, Bucureşti.

Neculau, A., 1994, *Psihologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
Pit, A., 2001, *Succesul copilului nostru*, Editura Alex-Alex 2001 & Lidi Prez, București.
Popescu, D., 1995, *Conducerea afacerilor*, Editura Scripta, București.
Popescu, E., 1976, „Școlarul între aspirații și realizări", *Revista de Pedagogie*, nr. 8.
Rădulescu, E., 1998, *Rețeta pentru succes*, Editura Oscar Print, București.
Ralea, M., Herseni, T., 1962, *Sociologia succesului*, Editura Științifică, București.
Rudică, T., 1998, „Devierile comportamentale ale elevilor și combaterea lor. Eșecul la învățătură și combaterea lui", în C. Cucoș (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași.
Schaub, H., Zenke, K., 2001, *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
Stan, L., 2004, *Fundamente ale succesului educațional*, Editura Fundației AXIS, Iași.
Stoltz, G., 2000, *Fast senior. [illegible]*, Editura Victor, București.
Ștefan, M., 2006, *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, București.
Tomșa, Gh., 1999, *Consilierea și orientarea în școală*, Casa de Editură Viața Românească, București.
Vrășmaș, E., 2002, *Consilierea și educația părinților*, Editura Aramis, București.

Bibliografie

[illegible] Editura BIC ALL, București.
[illegible] și medicală a copilului deficient [illegible]
[illegible] Editura Polirom, Iași.
[illegible] să fim primiți și să devenim influenți, [illegible]
[illegible] 1998, *Didactica*, Editura Didactică și [illegible]
[illegible] Editura Polirom, Iași.
[illegible] construcția europeană, Editura [illegible]
[illegible] al fericirii, Editura All, București.
[illegible] Editura Polirom, Iași.
[illegible] Editura CNI Coresi, București.
[illegible] Editura Polirom, Iași.
[illegible] pentru succes și [illegible]
[illegible] Editura Polirom, Iași.
[illegible] Editura Alfa, București.
[illegible] Editura Polirom, Iași.
[illegible] Editura Didactică și Pedagogică, București.
[illegible] integrate pentru [illegible]
[illegible] 2002, București.
[illegible] București.
[illegible] Editura EDITIS, București.
[illegible] Editura Didactică și Pedagogică, [illegible]
[illegible] Editura Curtea Veche, București.
[illegible] Editura Polirom, Iași.
[illegible] Editura Polirom, Iași.
[illegible] 2005, [illegible] Editura Aramis, București.

Perspective psihosociale în educaţie

Conf.univ.dr. Ştefan Boncu

Scopul unităţii de curs :

- să înfăţişeze aplicaţiile psihologiei sociale în domeniul educaţiei, dar şi cercetările originale ale acestui domeniu aflat la intersecţia dintre psihologia socială şi ştiinţele educaţiei.

Obiective operaţionale :

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- stabilească specificitatea abordării psihosociale în educaţie ;
- descrie principalele caracteristici ale clasei şcolare ca grup ;
- pledeze în favoarea structurilor cooperative ;
- explice consecinţele interacţiunilor asupra performanţelor elevilor ;
- descrie comportamentul elevilor în termenii relaţiilor intergrupuri şi ai identităţii sociale ;
- sugereze posibilităţi de intervenţie psihosocială pentru unele probleme ale şcolii.

I. Psihologia socială şcolară

Deşi scopul şcolarizării îl constituie progresul individual, educaţia este un proces social. Perspectiva psihosocială în domeniul învăţării în şcoală se justifică prin faptul că educaţia poate fi văzută ca un proces de interacţiune. În mod tradiţional, psihologia educaţiei a descris dinamicile psihice ale individului angajat în activitatea de învăţare. Totuşi, numai rareori elevul învaţă singur. Cea mai mare parte a timpului cât se află la şcoală el este membru al unui grup şi această apartenenţă îi marchează în mod decisiv performanţele. Succesul şcolar nu se obţine numai în urma efortului de asimilare a materialului predat de profesor ; el presupune învăţarea normelor ce guvernează comportamentele acceptate în grupurile de elevi şi în organizaţia care este şcoala.

Definiţie

Psihologia socială a fost definită ca studiul ştiinţific al felului în care gândurile, sentimentele şi comportamentele indivizilor sunt influenţate de prezenţa reală sau imaginată a altora. Spre deosebire de psihologia generală, cea socială studiază conduita umană luând în calcul influenţa diferitelor contexte sociale. Ea are o natură experimentală, bazându-şi concluziile pe observaţii în situaţii controlate. Psihologia socială nu trebuie confundată în nici un fel cu psihologia grupurilor, pe care o include. Ea poate aborda procese intrapsihice, justificându-şi demersul prin faptul că acestea sunt modelate de influenţele sociale.

Definiţie

Psihologia socială şcolară are în vedere în principal studiul interacţiunii sociale între profesor şi elevi sau între elevi, precum şi analiza dinamicilor psihice suscitate de interacţiunea educativă.

Comentaţi

„Este foarte evident că fenomenele psihosociale, de la cogniţie şi învăţare, la leadership şi interacţiune de grup şi conceptele acestei ştiinţe, de la rol şi personalitate la motivaţie şi nivel de aspiraţie, sunt foarte adecvate pentru analiza problemelor educaţiei." (Getzels, 1968, p. 461)

Activitate

Stabiliţi deosebirile dintre psihologia socială şcolară şi sociologia educaţiei.

Interacţiunea educativă trebuie dirijată în aşa fel încât să provoace schimbări individuale în sensul progresului cognitiv. Menţionăm că interacţiunea nu este nicidecum identică în diferitele contexte şcolare. Acestea sunt lipsite de omogenitate, fiind compuse din subsituaţii, diferite după comportamentele pe care le impun elevilor şi profesorilor. Psihologii au distins aşa-numitele „segmente de activitate", caracterizate de o structură specifică de acţiune şi de un mediu fizic în care se desfăşoară activitatea (Weinstein, 1991).

Activitate

Precizaţi câteva segmente de activitate distincte şi natura relaţiei elev-elev, precum şi cea a relaţiei profesor-elev în fiecare dintre acestea.

? Întrebare

În activitatea dumneavoastră educativă stimulaţi cooperarea elevilor în cadrul unor grupuri de lucru? Consideraţi această formă de lucru în clasă un tip de „segment de activitate"?

În această prezentare nu ne propunem analize conceptuale amănunţite, nici descrieri aprofundate ori evaluări ale unor experimente, ci o trecere în revistă a problemelor educaţiei din punctul de vedere al psihologiei sociale.

II. Clasa şcolară ca grup

Odată cu dezvoltarea cercetărilor din domeniul dinamicii grupurilor, în anii '50, în psihologia procesului educativ a început să fie abandonată ideea că interacţiunea profesor-elev este singura cu impact asupra progresului cognitiv al elevilor. Studiile de psihologie socială au pus în evidenţă importanţa uriaşă a climatului afectiv din grupul informal pentru participarea elevilor în şcoală, precum şi eficienţa interacţiunii dintre elevi pentru procesul de învăţare. Dacă şcoala tradiţională a avut o atitudine reticentă şi chiar a descurajat cooperarea dintre elevi, pedagogii contemporani o favorizează, plecând de la ideea că, în multe cazuri, grupul mediază relaţia elev-profesor. De altfel, unii autori includ în definiţia grupului *clasă* interacţiunea profesor-elev.

Clasa de elevi este, aşadar, un grup foarte important pentru orice copil, căci se perpetuează de-a lungul câtorva ani (în multe cazuri, elevii rămân împreună în ciclul primar şi în cel gimnazial, deci opt ani) şi are, după cum vom vedea, o influenţă majoră asupra membrilor săi.

Definiţie

Grupul primar este un grup ai cărui membri au aceleaşi valori, scopuri şi standarde de comportament şi în care contactele interpersonale frecvente sunt posibile.

Clasa posedă toate caracteristicile grupului primar, aşa cum este înţeles acesta de specialiştii în dinamica grupului:

1. Interacţiunea faţă-în-faţă a fost considerată întotdeauna o caracteristică fundamentală a grupului primar. Clasa şcolară oferă din plin posibilitatea unor interacţiuni de acest tip.
2. Ca orice grup mic, clasa posedă structuri ce-i conferă stabilitate. În cadrul interacţiunii membrilor se dezvoltă norme ce modelează comportamentele şi le face previzibile.

Prin intermediul procesului de influenţă socială din clasa de elevi, normele asigură uniformitatea comportamentelor. Studiile din acest domeniu au avut în vedere îndeosebi impactul normelor grupului asupra participării elevilor în şcoală şi asupra procesului de învăţare.

Cercetare
Un studiu celebru al lui T.M. Newcomb, din deceniul al patrulea, asupra atitudinilor studenţilor de la Colegiul Bennington a revelat tendinţa indivizilor de a se arăta foarte ascultători în faţa normelor grupului şcolar. Majoritatea covârşitoare a studenţilor de la acest colegiu provenea din familii înstărite, cu o orientare conservatoare în câmpul politic. Newcomb a constatat că, în mediul de grup, se făurise o normă care încuraja opiniile liberale şi că foarte mulţi studenţi renunţau treptat la atitudinea pe care le-o impunea norma grupului familial, în favoarea atitudinii promovate de grupul informal. Cei ce-şi menţineau concepţiile politice conservatoare nu puteau face parte din grupurile informale şi rămâneau izolaţi.

O problemă conexă, care a preocupat pe mulţi pedagogi şi psihologi ai educaţiei este aceea a influenţei negative pe care o pot exercita grupurile informale de elevi asupra procesului de învăţare.

? Întrebare
Puteţi descrie o situaţie în care aţi rezolvat problema influenţei negative a grupului informal? Credeţi că, într-o astfel de împrejurare, profesorul poate interveni fără a afecta coeziunea grupului de elevi?

În unele cazuri, aceste grupuri adoptă norme ce se opun celor edictate de autorităţile şcolare. O astfel de situaţie este primejdioasă, căci elevii, arătându-se deosebit de conformişti faţă de grupul informal, vor avea tendinţa să urmeze mai curând normele acestuia, decât pe cele instituite de profesori. Evident, grupul informal poate la fel de bine să valorizeze succesul şcolar.

Cercetare
Un studiu realizat în mediul şcolilor gimnaziale britanice a arătat că există grupuri ce creează, în interacţiune, un sistem normativ aflat în conflict cu normele şcolii, după cum există altele care adoptă norme consistente cu cerinţele instituţiei şcolare. Primele încurajeaază eşecul şcolar, lenea, violenţa în clasă şi au tendinţa de a-i pedepsi pe cei ce sunt obedienţi faţă de profesori. În cadrul grupurilor din a doua categorie, eforturile de a obţine performanţe şcolare înalte şi conformismul în raport cu normele statuate de profesori sunt valorizate pozitiv. Fireşte, elevii aparţinând grupurilor din urmă obţineau performanţe şcolare incomparabil mai bune (Forsyth, 1983).

De aceea, e de dorit ca grupurile din care face parte elevul – familia, clasa, grupul de prieteni – să exercite acţiuni educative convergente.

3. Clasa tinde, ca grup, să atingă anumite scopuri. Acestea au atâta însemnătate, încât unii psihologi sociali le-au inclus chiar în definiţia grupului-clasă: clasa de elevi ar fi, din această perspectivă, „un grup angajat în activităţi cu obiective comune, ce creează relaţii de interependenţă funcţională între membrii săi" (Radu, 1976, p. 180).

? Întrebare
Care este relaţia dintre scopurile grupului-clasă şi cele individuale?

4. Membrii clasei se percep pe ei înşişi ca făcând parte din grup, iar elevii din alte clase (grupuri) îi identifică pe baza acestei apartenenţe.

În interiorul grupului/clasă apar simpatii şi antipatii, atracţii şi respingeri. Clasa are o structură afectivă. Profesorul trebuie să cunoască reţeaua relaţiilor afective, de atracţie sau de respingere, din clasă şi să modeleze patternurile de atracţie, pentru a-i sprijini pe izolaţi să reintre în grup şi să evolueze mulţumitor în cadrul lui. Pentru aceasta, el are la dispoziţie un set de tehnici specifice, derivate din concepţia sociometrică a lui Jacob Moreno. Tehnicile sociometrice izbutesc să pună în evidenţă relaţiile de simpatie, de antipatie şi raporturile de indiferenţă din clasă, oferind o radiografie afectivă a colectivului. Testul sociometric, principalul instrument aflat la îndemâna profesorului, conţine întrebări ce le cer elevilor să precizeze în ordine pe câţiva (de regulă, trei) dintre colegii lor împreună cu care ar face sau nu o anumită activitate, pe care i-ar accepta sau nu ca ocupanţi ai unui anumit status în clasă etc. Aplicat elevilor din clasele mici, acest chestionar se transformă într-un interviu. Testul îi permite profesorului să stabilească statutul sociometric al fiecărui elev, adică să-i identifice pe elevii lideri, pe cei preferaţi de majoritatea membrilor grupului, dar şi pe izolaţi. Astfel de date se dovedesc deosebit de utile pentru proiectarea unei intervenţii care să vizeze reamenajarea interacţiunilor dintre elevi şi, implicit, ameliorarea participării lor în situaţiile şcolare.

Activitate
Imaginați-vă o situație concretă în care dispuneți de sociograma unei clase-problemă (sociograma este un desen realizat pe baza rezultatelor testului sociometric, ce redă tipul și sensul relațiilor existente între membrii grupului). Descrieți o manieră de a folosi informațiile din sociogramă și a interveni pentru ameliorarea situației.

III. Omogenitate și eterogenitate în alcătuirea clasei

O caracteristică a grupului școlar, care pare să marcheze în mod fundamental comportamentul elevilor, o constituie omogenitatea sa. Într-adevăr, spre deosebire de alte tipuri de grupuri sociale, grupul educativ are o compoziție relativ omogenă, cel puțin din punctul de vedere al vârstei, statutului, nevoilor, intereselor și aspirațiilor.

? Întrebare
Apreciați că există în prezent în școlile românești preocupări pentru gruparea elevilor?

Totuși, există calități ale membrilor ce pot funcționa drept criterii pentru alcătuirea claselor, putându-se astfel asigura omogenitatea sau eterogenitatea colectivelor de elevi. Capacitatea și apartenența sexuală a elevilor au constituit astfel de criterii, iar rezultatele obținute au format obiectul unor dispute rămase, în bună măsură, netranșate.

Se cuvine să remarcăm că formarea unor clase școlare omogene sau eterogene din punctul de vedere al capacității elevilor are importante consecințe psihologice și sociale. Problema fundamentală în această privință este legată de succesul sau eșecul școlar al elevilor, dar și de eficiența profesorului. Prezintă clasele omogene mai multe avantaje decât cele eterogene? Multă vreme, profesorii au răspuns afirmativ la această întrebare. Totuși, rezultatele cercetărilor realizate de psihologi și pedagogi n-au confirmat niciodată în mod hotărât această opinie.

Experiment
Într-unul dintre cele mai cunoscute studii din domeniu, realizat în deceniul al VII-lea, trei cercetători americani au comparat rezultatele școlare ale unui eșantion de 22.000 de elevi obținute în decursul a doi ani. Elevilor li se stabilise coeficientul de inteligență și fuseseră repartizați în clase foarte omogene (o singură categorie de elevi din punctul de vedere al inteligenței) sau foarte eterogene (patru sau cinci categorii). Chiar dacă efectele puse în evidență ale compoziției claselor au fost reduse, s-a putut demonstra că, în general, cei din clasele eterogene au obținut rezultate mai bune decât cei din clasele omogene (Goldberg, Passow și Justman, 1966).

Avantaje ale omogenităţii

1. Organizarea omogenă a colectivelor de elevi presupune, evident, existenţa unor clase cuprinzând elevi foarte buni şi a altora cu elevi slabi sau foarte slabi. O astfel de organizare înlesneşte, în cazul claselor cu nivel superior, predarea şi, în general, comunicarea profesorului cu grupul elevilor.
2. Pentru copii, ea prezintă avantajul că expunerea profesorului şi discuţiile din clasă au loc la un nivel accesibil tuturor.
3. Un aspect ce nu poate fi neglijat în luarea deciziei cu privire la modalitatea de grupare a elevilor îl constituie stima de sine. În clasele omogene, aceasta este protejată, căci elevilor slabi, ce ar avea de suferit de pe urma comparaţiilor cu cei buni, nu li se oferă prilejul unei astfel de confruntări.

Concluzia noastră este că omogenitatea nu devine eficientă decât pentru elevii foarte dotaţi şi numai dacă se combină cu programe intensive de instruire.

Avantaje ale eterogenităţii

1. În privinţa receptării mesajelor profesorului, ceea ce este un avantaj pentru clasele cuprinzând elevi cu succese şcolare se poate transforma într-un handicap pentru clasele slabe – căci elevii din astfel de clase nu vor ajunge niciodată să discute chestiuni dificile şi vor avea de pierdut în faţa celor buni.
2. Din punctul de vedere al interacţiunii elevilor, atât în cadru formal, cât şi informal, clasele eterogene sunt în mod hotărât mai eficiente. Interacţiunea elevilor buni cu cei mai puţin buni le aduce foloase nu numai ultimilor, dar şi celor dintâi.

Activitate

Arătaţi cum poate beneficia din punct de vedere cognitiv un elev bun de pe urma interacţiunii în clasă cu un elev slab.

S-a arătat, de exemplu, că, în grupurile incluzând elevi cu acelaşi nivel al rezultatelor ce rezolvă probleme de matematică, o întrebare adresată altuia este mai probabil să rămână fără răspuns decât în grupurile eterogene (Weinstein, 1991).

3. Pe de altă parte, ei pot ajunge să înţeleagă că fac parte dintr-o clasă slabă şi că au fost repartizaţi astfel tocmai pentru că nivelul cunoştinţelor şi abilităţilor lor nu este suficient pentru a fi trimişi într-o clasă bună.

Activitate

Credeţi că acest principiu al eterogenităţii se aplică şi în privinţa grupării elevilor după apartenenţa sexuală? Argumentaţi în favoarea claselor mixte.

? Întrebare

Credeţi că este recomandabilă eterogenitatea claselor din punctul de vedere al statusului elevilor?

În ultimul timp, gruparea în manieră eterogenă a elevilor este inclusă în multe programe de reformă educațională, deși s-a demonstrat că profesorii, din comoditate sau din alte rațiuni, preferă clasele omogene.

IV. Cooperare și competiție

Deși opinia potrivit căreia climatul afectiv pozitiv din colectivele de elevi are o contribuție hotărâtoare la obținerea unor performanțe superioare este larg răspândită, mediul școlar cunoaște, în general, o organizare competitivă.

> **? Întrebare**
> Considerați că relațiile competitive din clasă dau naștere unei motivații adecvate?

Psihologia socială clasică a pus accentul pe interacțiunea de grup, dar a făcut foarte puține lucruri concrete pentru amenajarea grupului ca mediu de învățare, mulțumindu-se să studieze interacțiunea elevilor în afara lecției propriu-zise și să proclame influența decisivă a climatului afectiv din clasă asupra performanțelor individuale. Numai în ultimul sfert de veac, cercetătorii au relevat eficiența deosebită a grupurilor de elevi ce îndeplinesc o sarcină de învățare comună și au trasat liniile după care poate fi proiectată funcționarea unor astfel de grupuri cooperative.

Scopurile grupului-clasă pot fi structurate în mai multe maniere, fiecare dintre acestea prezentând atât avantaje, cât și dezavantaje cu privire la performanțele obținute de elevi.

Structura individualistă

Un tip de organizare pe care-l vom discuta mai puțin în continuare, dar care se întâlnește relativ frecvent în școlile noastre este structurarea individualistă a scopurilor membrilor grupului-clasă.

- Aceasta presupune un nivel relativ redus de interacțiune între elevi și o independență a scopurilor fiecăruia dintre aceștia.
- Structura individualistă echivalează cu o foarte slabă exploatare de către învățător sau profesor a resurselor grupului, căci succesul sau eșecul unui elev nu are consecințe asupra performanței celorlalți.
- Ea nu creează o motivație deosebită.
- Mai grav este că ea nu stimulează în nici un fel formarea la elevi a abilităților necesare comunicării și interacțiunilor cu ceilalți.
- Totuși, specialiștii în dinamică de grup care au studiat această modalitate de organizare a scopurilor clasei au remarcat că elevii devin mai independenți și mai responsabili cu privire la activitățile desfășurate (Forsyth, 1983).

În prezent, în pedagogie și în psihologia educației există o dispută cu privire la avantajele pe care le oferă alte două practici educative folosite în proporții diferite în școli, competiția și cooperarea. Am semnalat deja că, în mod tradițional și, am spune, natural, mediul școlar se constituie ca un mediu competitiv, resimțit ca atare de elevi.

Structura competitivă

Definiţie
„Competiţia este o formă motivaţională a afirmării de sine, incluzând activitatea de afirmare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalţi pentru dobândirea unei situaţii sociale sau a superiorităţii." (Ausubel, Robinson, 1981, p. 491)

? Întrebare
În general, faceţi distincţie între emulaţie şi competiţie? Credeţi că poate exista emulaţie fără competiţie?

Definiţia pe care am enunţat-o pune accentul pe aspectele pozitive ale structurării competitive a clasei, aspecte ce nu pot fi contestate, mai ales pentru situaţiile de competiţie moderată. „Competiţia, continuă aceiaşi autori, stimulează efortul şi productivitatea individului, promovează norme şi aspiraţii mai înalte, micşorează distanţa dintre capacitate şi realizări." (p. 492) Cu toate acestea, trebuie remarcat că meritul cel mai însemnat al situaţiilor de competiţie, cel legat de motivaţia elevilor, poate fi pus la îndoială. Implicarea emoţională intensă în activităţile de învăţare nu se vădeşte, de fapt, decât la elevii care au realmente şanse să obţină rezultate deosebite. Există şi alte raţiuni pentru care psihologii sociali nu recomandă structura competitivă:

- competiţiei i se poate reproşa faptul că, cel mai adesea, se constituie într-un factor ce determină conflict şi comportamente agresive în grup;
- competiţia aduce cu sine interacţiune slabă între colegi, încercări de a-i împiedica pe ceilalţi să obţină performanţe înalte, lipsa comunicării, a încrederii reciproce;
- structura competitivă amplifică în general anxietatea elevilor şi teama lor de eşec, încât cei mai mulţi o resping. Grupul-clasă însuşi, ca întreg, poate exterioriza atitudini de respingere a atmosferei de competiţie instituite de profesori.

? Întrebări
În activitatea dumneavoastră aţi notat reacţii ale elevilor îndreptate împotriva atmosferei competitive?
Depinde felul în care competiţia influenţează motivaţia de vârsta elevilor? Consideraţi, de pildă, că, la liceu, clasele ar trebui organizate în manieră competitivă?

Structura cooperativă
Dacă în clasele structurate competitiv elevii obţin note bune numai atunci când unii dintre colegii lor obţin note slabe, în clasele organizate în manieră cooperativă, elevii sunt apreciaţi pozitiv şi ajung să aibă rezultate bune în condiţiile în care ceilalţi membri ai grupului au aceleaşi rezultate. Principiile învăţării în condiţii de cooperare fundamentează

o largă varietate de forme de interacțiune, de la ajutarea episodică a colegului de bancă de către elevul mai avansat, până la grupurile cooperative de învățare organizate de profesor după o anumită tehnică educațională, pe care le vom descrie succint mai jos.

? **Întrebare**
Studii recente arată că elevii lucrează, în condiții de cooperare, în grupuri ce au o sarcină de învățare comună, numai 4,6% din timpul pe care-l petrec în clasă. Enumerați câțiva factori care blochează inițiativele cooperative.

Sugestie de răspuns

Dacă interacțiunea elev-elev ia locul rareori interacțiunii profesor-elev în cadrul lecției, aceasta se întâmplă pentru că profesorii renunță foarte greu la rolul lor tradițional, spre a-l asuma pe cel mai puțin comod de facilitator și consultant. Ei simt nevoia să dirijeze toate activitățile din clasă, convinși că numai așa pot menține disciplina și pot să-și atingă obiectivele didactice pe care și le-au fixat. Pe de altă parte, și elevii manifestă reticență de a participa la situații de învățare cooperativă, căci au fost obișnuiți să asculte numai explicațiile profesorului și să răspundă numai la întrebările lui. A lua parte la îndeplinirea unei sarcini de grup, în care trebuie să-i încurajeze și să-i susțină pe ceilalți membri, să-și asume responsabilitatea atât pentru rezultatele proprii, cât și pentru cele ale colegilor, să evalueze rezultatele fiecăruia și pe ale grupului în ansamblu, nu este ușor pentru orice elev. Foarte puțini dintre elevii mari și chiar dintre studenți știu să colaboreze cu alții la o sarcină comună. De cele mai multe ori, profesorul trebuie să dea indicații cu privire la diviziunea muncii, la utilizarea resurselor, la sprijinirea celor lenți etc.

În plus, maniera de notare practicată de majoritatea învățătorilor și profesorilor are darul de a stimula competiția. Dintre cele două modele de apreciere, notarea prin raportare la grup și notarea individualizată, primul este cel utilizat cu precădere. El presupune o strânsă interdependență între rezultatele elevilor și acordarea notelor fiecăruia în funcție de media grupului – deci în funcție de toți ceilalți. Acest model contribuie decisiv la crearea unor norme ce consacră competiția, elevii înțelegând că nu pot obține note mari decât dacă unora dintre colegii lor li se atribuie note mici. Alternativa recomandabilă la această modalitate de evaluare nu este notarea individualizată (care se caracterizează prin „încercarea de raportare a rezultatelor obținute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceeași elevi, în timp" (Cucoș, 1996, p. 109), ci una care să încurajeze colaborarea.

Multe cercetări efectuate de psihologii sociali din sfera educației atestă avantajele structurării cooperative a claselor:

- cooperarea înseamnă înainte de toate un câștig în planul interacțiunii între elevi, generând sentimente de acceptare și simpatie;
- departe de a declanșa conflicte, ea instaurează buna înțelegere, armonia și stimulează comportamentele de facilitare a succesului celorlalți;
- ea determină creșterea stimei de sine, încrederea în forțele proprii, diminuarea anxietății pe care mulți copii o resimt la contactul cu instituția educativă;
- cooperarea contribuie la intensificarea atitudinilor pozitive față de profesori (Cosmovici, 1984; Forsyth, 1983; Johnson, Johnson, 1983).

? Întrebare
În unele cazuri, cooperarea poate duce la pierderea motivaţiei. Descrieţi o situaţie de acest tip.

Pentru aplicarea în manieră sistematică a principiului interdependenţei pozitive a scopurilor, principiu ce stă la baza învăţării cooperative, psihologii sociali au propus în ultimii 20 de ani mai multe modalităţi de stucturare cooperativă a claselor. Aceste configuraţii organizaţionale standard rezolvă în parte problemele ce pot apărea din cauza diferenţelor individuale (în mod obişnuit, nu toţi copiii profită în aceeaşi măsură de o interacţiune cooperativă), a stilurilor de învăţare şi a provenienţei sociale diferite a elevilor. Ele sunt grupuri structurate în aşa fel încât interacţiunea membrilor să faciliteze învăţarea fiecăruia. În literatura noastră, Ana Stoica şi Andrei Cosmovici (1972) au teoretizat activitatea şcolară pe grupuri, subliniind importanţa însuşirii unui model colectiv de muncă şi a acomodării interpersonale a elevilor.

Metoda grupurilor interdependente

În cadrul acestui tip de organizare (se mai numeşte şi metoda Jigsaw – în limba engleză, *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic – jucărie pe care o reconstituie copiii) se lucrează cu grupuri eterogene de 3-4 elevi. Profesorul stabileşte tema şi o împarte în subteme, fiecare dintre acestea revenind spre aprofundare unui membru al fiecărui grup. Astfel, în metoda Jigsaw, oricare dintre grupurile formate din elevii clasei are „experţi" în subtemele lecţiei. Cei ce urmează să devină specialişti într-un anumit subiect părăsesc la un moment dat grupurile lor şi se reunesc pentru a dezbate subiectul respectiv şi a stabili modalităţile de a transmite informaţiile celorlalţi membri ai grupului lor. Întorşi în sânul grupului, ei se străduiesc să-i înveţe pe ceilalţi, reţinând la rândul lor cunoştinţele pe care le transmit colegii lor, experţi în alte subteme. În final, fiecăruia i se adresează întrebări din întregul material. Esenţială pentru acestă modalitate de structurare a travaliului clasei este interdependenţa dintre membrii grupurilor, care-i stimulează să coopereze. Sarcina comună nu poate fi îndeplinită decât dacă fiecare elev îşi aduce contribuţia. Metoda cuprinde activităţi ce vizează întărirea coeziunii grupurilor, ameliorarea comunicării şi dezvoltarea capacităţii de a facilita achiziţionarea cunoştinţelor de către colegi. Prin intermediul ei se anihilează tendinţa de instituire a unor ierarhii în grupuri, întrucât elevii cu status înalt şi cu abilităţi deosebite învaţă de la ceilalţi în aceeaşi măsură în care ei îşi ajută colegii să înţeleagă şi să-şi însuşească o subtemă.

Metoda învăţării în grupuri mici

În manualele americane se întâlneşte sub numele de STAD – Student Teams Achievement Divisions. Are la bază acelaşi principiu al întăririi coeziunii grupului de lucru şi al augmentării gradului de interacţiune între membri. Elevii, în grupuri de 4 sau 5 membri, învaţă un material stabilit de profesor, discutându-l şi ascultându-se unul pe altul până când sunt convinşi că-l stăpânesc cu toţii. Profesorul le adresează întrebări pentru a testa însuşirea cunoştinţelor, iar scorul grupului se obţine prin aprecierea progresului fiecărui membru în raport cu performanţele sale anterioare. În acest fel, chiar şi elevii slabi au

posibilitatea să contribuie la obținerea unor rezultate bune de către grup. Metoda are meritul de a încuraja elevii să se sprijine unul pe altul în activitatea de învățare, corectându-și reciproc greșelile.

Metoda turneului între echipe (TGT – *Teams/Games/Tournaments*)

Aceasta promovează proceduri similare celor din STAD, cu deosebirea esențială că, la sfârșitul ciclului de învățare, se desfășoară un turneu între echipe, elevii luându-se la întrecere cu cei din celelalte grupuri, în încercarea de a câștiga puncte pentru propria echipă. Și în TGT există preocuparea ca toți copiii, inclusiv cei mai puțin dotați, să poată puncta pentru grup : echipele sunt eterogene și membrii nu intră în competiție decât cu alții aflați la același nivel.

Metodele descrise mai sus izbutesc, așa cum atestă multe cercetări, să amelioreze considerabil motivația elevilor, stimulându-le interesul pentru succesul grupului din care fac parte. Ele conduc la rezultate deosebite în acceptarea copiilor mai puțin avansați, a celor cu probleme emoționale, precum și a celor provenind din rândurile minorităților etnice sau rasiale.

V. Reprezentările – factor determinant al acțiunii educative

Psihologia contemporană, spre deosebire de cea clasică, acordă o atenție deosebită proceselor cognitive ale individului, considerând că acestea sunt un factor important al raportării lui la mediu, al reacțiilor, dar și al inițiativelor sale de conduită. În această viziune, ființa umană apare ca activă, desfășurând comportamente în funcție de interpretările pe care le dă informațiilor din mediu.

? Întrebare
Ce curent psihologic și-a propus programatic să ignore dimensiunea cognitivă ?

În mod tradițional, psihologia socială aplicată în educație a studiat reprezentările reciproce profesor-elev, demonstrând că interacțiunile celor doi protagoniști, eficiența profesorului și reușita școlară a elevului depind de ele.

? Întrebare
Ce metodologie ați utiliza într-un studiu care să pună în evidență reprezentările profesorilor dintr-o școală asupra elevilor ?

Cei mai mulți cercetători și-au concentrat atenția asupra studiului reprezentărilor pe care și le formează profesorii despre principalele obiecte din mediul educativ. Vom expune două tipuri de reprezentări ale profesorului : reprezentarea elevului și reprezentarea inteligenței.

Reprezentarea elevului de către profesor

Am arătat că profesorii au tendinţa de a-i percepe pe elevi în funcţie de apartenenţa acestora la o categorie socioeconomică. Se cuvine precizat că, în general, indivizii îi percep pe ceilalţi în termenii identităţii personale, stabilind, deci, diferenţele ce-i individualizează, dar şi în termenii identităţii sociale, ai calităţii lor de membri ai unor grupuri sociale. A doua modalitate este mai superficială dacă nu se conjugă cu prima şi poate introduce erori.

? Întrebare
Ce rol joacă empatia în perceperea elevului de către profesor?

Rolul instituţional al profesorului îşi pune amprenta asupra reprezentării pe care el şi-o contruieşte despre elev. Aceasta este structurată de caracteristicile socotite de profesor predictive pentru succesul sau eşecul şcolar. Faptul că profesorii ţin cont în percepţia elevilor de normele şcolare este cea mai generală constatare ce se poate face cu privire la percepţiile reciproce dintre cele două grupuri. Cerinţele de rol ale profesorilor, obligaţia lor de a preda şi de a evalua face ca influenţa obiectivelor şcolare asupra reprezentării elevilor să fie extrem de puternică. Reprezentarea aceasta se va constitui îndeosebi din elemente legate de motivaţie, efort, capacitate intelectuală şi participare în clasă. Majoritatea studiilor converg în susţinerea unor astfel de idei. O cercetare face distincţia între reprezentările a două tipuri de elevi, ambele valorizate: tipul A, a cărui principală caracteristică este participarea în clasă, elev sociabil şi activ, şi tipul B, centrat pe activitatea de învăţare, anxios şi motivat să-şi depăşească slăbiciunile. Rezultate asemănătoare se degajă în urma unui studiu ce şi-a propus să contureze reprezentările elevului slab şi ale celui bun, aşa cum apar ele la profesorii de liceu. Dacă trăsăturile elevului bun sunt: motivat, inteligent, harnic, adaptat, portretul celui slab se constituie din antonimele acestor epitete: nemotivat, cu deficienţe intelectuale, leneş, inadaptat.

Desigur, elevii dezvoltă şi ei reprezentări ale profesorilor, iar acestea le marchează interacţiunea cu profesorii şi, în general, evoluţia în cadrul şcolii. S-a pus în evidenţă, de exemplu, că perceperea profesorului are loc pe trei coordonate principale: capacitatea empatică (de a înţelege emoţiile şi sentimentele elevului), capacitatea organizatorică şi calitatea explicaţiilor („chemarea" sau talentul pedagogic).

Experiment
Pentru a ilustra înrâurirea acestor reprezentări asupra conduitelor, vom cita aici un studiu care a manipulat percepţia iniţială a elevilor asupra profesorului. Efectuarea unei preanchete a îngăduit stabilirea comportamentelor profesorilor pe care elevii le socotesc manifestări de empatie. Pe baza acestora s-a realizat un film de 12 minute care înfăţişa un profesor empatic, cald, afişând disponibilitate, şi un altul ce prezenta profesorul în ipostaze nonempatice. Profesorul care apărea în cele două scurt-metraje urma să întâlnească, separat, două grupuri de copii şi să dirijeze efectuarea de către aceştia a unor sarcini construite în aşa fel încât se

putea măsura ușor cantitatea și calitatea producției. Înaintea contactului cu noul profesor fiecărui grup i se cere să vizioneze unul dintre cele două filme. Profesorul evolua în manieră standardizată în fața grupurilor de elevi, el neavând cunoștință despre filmul la care a fost expus fiecare grup. Experimentatorul a putut demonstra ușor impactul reprezentării inițiale a profesorului pe baza diferenței de randament al elevilor din grupurile experimentale. Firește, manifestările de înțelegere au darul de a stimula productivitatea (Gilly, 1984).

? Întrebare

În ce măsură credeți că faptul de a se ști obiect al reprezentării elevilor marchează comportamentul profesorilor?

Reprezentarea inteligenței la profesori

Inteligența constituie în societatea noastră un obiect de reprezentare socială, reprezentare la stabilirea căreia participă, într-un proces de negociere, toți membrii unui grup și pe care o împărtășesc cu toții. Ea devine în mod legitim obiect al unei reprezentări sociale, căci este o valoare socială fundamentală. În general, inteligența este concepută ca ținând de abilitatea individului de a desfășura operații logice și, ceea ce este important pentru abordarea psihosocială a educației, de reușita școlară. Școala definește și consacră o inteligență pe care societatea o valorizează și o promovează. Preponderența definiției școlare a acestei aptitudini atestă, fără îndoială, rolul covârșitor al instituției educative în sistemul social.

Explorând reprezentarea socială a inteligenței, cercetătorii au pus în evidență o „ideologie a datului" care-i este subiacentă și care proclamă caracterul înnăscut al inteligenței (Mugny, Carugatti, 1985). Slujindu-se de ideologia datului, simțul comun justifică în mod simplu diferențele individuale, atât de vizibile și de încurajate astăzi. În plus, reprezentarea celei mai importante dintre aptitudini ca înnăscute îndeplinește pentru mulți indivizi o funcție de protejare a identității pozitive:

- părinții cred în caracterul înnăscut al inteligenței, fără să creadă neapărat în transmiterea ei ereditară: astfel, ei sunt total absolviți de răspundere pentru zestrea genetică a progeniturii, nefiind răspunzători nici pentru eventualul eșec al socializării copilului în familie;
- cât despre profesori, este evident că o astfel de „ideologie" se află în contradicție cu însăși misiunea lor. Totuși, ca să nu-și asume răspunderea pentru eșecul școlar al unora dintre elevi, ei sfârșesc prin a o adopta. Mai mult, profesorii cu experiență se declară într-o mai mare măsură de partea ideii ineiste decât cei novici sau decât studenții ce urmează să profeseze în învățământ, ceea ce ilustrează o întărire pozitivă a atitudinilor autodefensive.

Influența contextului normativ al instituției educative se vădește în faptul că profesorii sunt înclinați, adoptând criteriile de evaluare a autorităților școlare, să valorizeze succesul

la disciplinele „tari", ca matematica, fizica, chimia, şi să judece inteligenţa prin prisma lui. (S-a demonstrat că profesorii care predau materiile favorizate de programa şcolară au alt stil de a interacţiona cu elevii şi altă manieră de a structura realizarea sarcinilor şcolare decât titularii celorlalte materii de învăţământ.)

? **Întrebare**
Consideraţi că reprezentările elevilor sunt diferite la profesorii de matematică în raport cu cei de muzică? Dacă da, explicaţi diferenţele şi descrieţi cu titlu de ipoteză conţinutul reprezentărilor.

Experiment
O dovadă în acest sens o furnizează un studiu al lui Mugny şi Perez (1996), care relevă că cele două categorii de subiecţi cu care se lucrează, profesorii şi studenţii--viitori profesori, apreciază la fel nivelul de inteligenţă al unor copii cu note mari la matematică, dar că, în privinţa inteligenţei copiilor cu eşec la matematică, opiniile diferă; profesorii infereaza un nivel al inteligenţei semnificativ mai coborât decât viitorii profesori. Dimpotrivă, cele două grupuri de subiecţi atribuie aproximativ acelaşi coeficient de inteligenţă unor copii despre care deţin informaţii că au evoluţii mediocre la desen.

? **Întrebare**
În ce măsură credeţi că elevii înşişi îşi însuşesc această reprezentare a inteligenţei în funcţie de normele şcolare?

S-a constatat şi un efect al calităţii de părinte al profesorului. Profesorii care au copii îşi manifestă într-o măsură mai mare acordul cu ideea caracterului înnăscut al inteligenţei decât profesorii fără copii sau decât părinţii care nu sunt profesori. Ei neagă responsabilitatea profesorului (ceea ce ceilalţi părinţi nu fac) şi se pronunţă pentru utilizarea unor metode inspirate mai curând de pedagogia tradiţională – de pildă, pentru constrângere. Putem explica aceste rezultate prin conflictul între cele două roluri deţinute de aceşti subiecţi şi prin încercările lor de a le pune de acord justificând eşecul acţiunii pedagogice.

Reprezentările inteligenţei, aşa cum le dezvoltă profesorii, asigură echilibrul sistemului lor cognitiv, furnizând explicaţii acceptabile pentru fenomenul diferenţelor individuale. În plus, aceste reprezentări au menirea de a conferi o identitate pozitivă, menajând stima de sine a subiecţilor prin negarea responsabilităţii lor în cazul eşecului şcolar.

VI. Atribuirea succesului şi eşecului şcolar

Una dintre temele importante ale psihologiei sociale, cu impact deosebit în mediul şcolar, o constituie studiul gândirii sociale sau al atribuirii cauzale. Teoriile din acest domeniu descriu felul în care omul construieşte explicaţii cu privire la experienţele sale. Indivizii caută să înţeleagă lumea şi să-i desluşească determinismele, căci numai astfel îşi pot duce la bun sfârşit acţiunile. În cazul în care nu reuşesc să obţină explicaţii mulţumitoare cu privire la evenimentele mediului ce-i înconjoară, ei trăiesc o stare de disconfort psihic.

Oamenii îşi făuresc explicaţii atât pentru fenomenele lumii fizice (de exemplu, pentru un trăsnet sau pentru erupţia unui vulcan), cât şi pentru comportamentele umane (pentru manifestări de furie, mărinimie sau pentru eşec). În general, astfel de explicaţii au o natură cauzală, în sensul că ele îi atribuie efectului observat o cauză.

Comentaţi
„Motivul pentru care dezvoltăm reguli pentru atribuirile asupra dispoziţiilor celorlalţi este acela că nu dispunem de informaţii cu privire la stările lor interne." (Stephen Worchel, Joel Cooper)

Fritz Heider, iniţiatorul teoriei atribuirii, a fost cel care le-a atras atenţia cercetătorilor asupra importanţei inferenţelor pe care le face simţul comun cu privire la evenimentele din mediu. El a aşezat nevoia de înţelegere, de ordine, de coerenţă logică între motivele umane fundamentale. În concepţia lui, cauzele pe care le atribuim comportamentelor celorlalţi sunt de două feluri : factori interni (de pildă, motivaţia persoanei) şi factori externi (situaţia, presiunea socială). În primul caz facem o atribuire internă, în cel de-al doilea, una externă. De asemenea, el a arătat că individul nu face numai heteroatribuiri, căutând să explice conduitele celorlalţi, ci şi autoatribuiri, în încercarea de a se înţelege pe sine.

? Întrebare
Puteţi da un exemplu de autoatribuire ? (Ţineţi seama că aceasta este o atribuire asupra unei dispoziţii a dumneavoastră pe baza observării propriului comportament).

În cadrul teoriei atribuirii, un câmp de cercetări deosebit de interesant s-a dovedit cel al atribuirii succesului şi eşecului. Bernard Weiner, psihologul social care a studiat acest gen de activitate cognitivă, a stabilit că, în general, cauzele pe care le invocă indivizii în încercarea de a explica reuşita ori eşecul proprii sau ale altora pot fi ordonate după două dimensiuni ; intern (personal) – extern (situaţional) şi stabil – instabil. Astfel, Weiner obţine patru tipuri de cauze posibile : internă şi stabilă (capacitatea), internă şi instabilă (efortul), externă şi stabilă (dificultatea sarcinii) şi externă şi instabilă (şansa).

Activitate
Imaginaţi-vă că urmăriţi un meci al echipei naţionale de fotbal în care Adrian Mutu marchează după o cursă de 40 de metri printre jucătorii adverşi. Menţionaţi cele patru atribuiri posibile, după modelul lui Weiner, pentru acest succes.

În continuare vom analiza succint aribuirile ce se pot face de către elev sau de către profesor asupra performanţei strălucite (succes) sau slabe (eşec) a elevului.

Un elev poate să explice nota proastă pe care tocmai a primit-o (notă ce constituie un eşec) punând-o pe seama uneia dintre cauzele enumerate. Trebuie să observăm că performanţele sale şcolare viitoare, precum şi confortul său psihic depind de atribuirea pe care o face. Este evident că el se va simţi împăcat cu sine şi stima de sine îi va fi menajată dacă va invoca o cauză externă şi stabilă. Pe de altă parte, un elev înclinat să facă mereu atribuiri interne pentru nereuşitele sale din clasă va avea o stimă de sine slabă şi, în egală măsură, aşteptări slabe cu privire la posibilităţile sale de a obţine note foarte bune.

Dar cercetările din domeniul acesta au avut în vedere mai ales atribuirile profesorului asupra succeselor şi eşecurilor elevilor. Ele au stabilit că, în general, cauza eşecului şi reuşitei şcolare este identificată în absenţa sau prezenţa efortului (sau motivaţiei). Este firesc ca profesorul să facă atribuiri interne pentru eşecul elevului (să considere cauza eşecului drept internă persoanei elevului), în vreme ce, foarte probabil, elevul va fi înclinat să facă o atribuire externă pentru eşecul său (invocând neşansa sau dificultatea sarcinii), dar consistenţa profesorilor în a alege drept cauză internă efortul (şi nu capacitatea) poate intriga. În explicaţiile asupra acestor rezultate se invocă de obicei două motive:

a) lipsa efortului ar fi indezirabilă social şi, de aceea, profesorul se aşteaptă ca elevul să depună eforuri; atunci când nu o face, lucrul acesta devine evident, iar nereuşita este pusă pe seama lui;
b) capacitatea sau abilitatea este percepută ca o trăsătură a persoanei; de aceea, ea nu poate fi influenţată de acţiunea pedagogică. Dimpotrivă, efortul se poate schimba în timp, iar profesorul poate determina elevul să facă efortul de a realiza o sarcină şcolară oarecare, folosind recompense şi pedepse (prin pedeapsă nu înţelegem pedeapsă fizică, ci orice sancţiune – de pildă, dezaprobare, critică etc.). Ca atare, atribuirea la efort justifică întru totul rolul profesorului.

Efectul acesta privitor la atribuirile la efort pare să nu se manifeste decât atunci când profesorii explică succesul sau eşecul elevilor pe care-i cunosc. Dacă într-o anchetă asupra stării învăţământului le adresăm profesorilor întrebări despre cauzele reuşitei şi eşecului şcolar, în general, ei vor alege mai curând cauze externe (situaţia socio-economică, mediul familial). Această diferenţă (grupul elevilor se află sub influenţa condiţiilor sociale, în vreme ce comportamentul unui anumit elev este ghidat de cauze interne) sugerează acceptarea unui determinism social asupra căruia nu se poate interveni. Între cauzele externe pomenite pot apărea şi cele ce ţin de şcoală (organizare, înzestrare materială etc.).

Prin atribuirile lor, profesorii îşi asumă responsabilitatea pentru succesele elevilor (ei sunt cei care au ştiut să-i motiveze) şi aşază această responsabilitate pe umerii elevilor în caz de eşec (profesorul s-a străduit să-i stimuleze, dar ei n-au acceptat să depună eforturi susţinute). Multe studii atestă această strategie de protejare a stimei de sine, demonstrând, de pildă, că profesorii foarte ambiţioşi explică într-o mai mare măsură decât ceilalţi performanţele elevilor invocând efortul.

Cei ce s-au interesat de percepţiile şi atribuirile profesorului l-au tratat ca pe un simplu observator, în vreme ce el este un participant, un observator interesat. Profesorul este departe de a avea o atitudine indiferentă faţă de evoluţia elevului. Rezultatele elevilor sunt în parte determinate de el şi, la rândul lor, îl afectează. Intervenţia sa poate preveni eşecul, după cum poate facilita succesul elevului.

Activitate

Precizaţi în ce fel faptul că profesorul este un participant activ, un coactor, influenţează atribuirile sale asupra eşecului elevului.

Comentaţi

Comentaţi rezultatele următorului studiu : într-o cercetare ce urmărea compararea sistemelor de evaluare din Statele Unite şi din Asia (în special Japonia, Coreea de Sud, Hong Kong) s-a pus în evidenţă faptul că în şcolile americane se urmăreşte stabilirea diferenţelor dintre studenţi din punctul de vedere al capacităţii, în vreme ce profesorii din Asia se preocupă în mod special să stimuleze efortul. Învăţământul în ţările asiatice avute în vedere este organizat în aşa fel încât încurajează performanţele înalte la matematică ale tuturor elevilor ; profesorii au convingerea că foarte puţini elevi sunt lipsiţi de capacitatea necesară pentru a-şi însuşi cunoştinţele predate. Ei definesc profesorul ideal ca având drept caracteristică fundamentală claritatea predării. Dacă li se cere profesorilor americani aceeaşi definiţie, ei declară că înţelegerea diferenţelor individuale reprezintă trăsătura cea mai importantă a profesorului ideal. După explorarea reprezentărilor, autorii studiului au concluzionat că performanţele superioare la matematică ale elevilor asiatici trebuie puse pe seama diferenţelor semnalate. Este aceasta o dovadă a efectelor aşteptărilor profesorilor (profesorii americani se aşteaptă la performanţe foarte diferite şi, într-un fel sau altul, comunică aceste aşteptări), dar şi o dovadă a impactului fenomenelor de reprezentare în general asupra performanţelor elevului?

VII. Efectele expectanţelor profesorului

Autoîndeplinirea profeţiilor sau confirmarea comportamentală reprezintă un fascinant complex de dinamici psihosociale ce subîntinde, în multe cazuri, interacţiunea dintre indivizi. Psihologia socială a făcut din acest fenomen una dintre temele ei cele mai

incitante. Şi psihologia procesului educaţional îl tratează, demonstrând influenţa reprezentărilor asupra desfăşurării acţiunii educative.

În interacţiunile cotidiene, oamenii utilizează adesea credinţe şi expectanţe (sau aşteptări) despre ceilalţi ca să-şi ghideze conduitele. Acţiunile lor pot face ca partenerii să se comporte în aşa fel încât să confirme expectanţele iniţiale. Cercetătorii din ştiinţele comportamentale au depus mari eforturi pentru a pune în evidenţă calitatea credinţelor şi expectanţelor de a se autorealiza. Ei s-au preocupat mai cu seamă de modalităţile în care preconcepţiile influenţează evoluţia şi rezultatele interacţiunii, demonstrând că un observator ce a dezvoltat iniţial expectanţe greşite despre o altă persoană (actorul) va acţiona în aşa fel în baza acestor expectanţe, încât va determina actorul să i le confirme prin comportamentele sale.

Experiment

Într-un experiment din 1977, Snyder, Tanke şi Berscheid au înmânat unor studenţi fotografii cu fetele pe care urmau să le cunoască prin intermediul telefonului. Una dintre fotografii înfăţişa o fată foarte frumoasă, cealaltă o fată mai puţin atrăgătoare. Înainte ca subiecţii să înceapă realizarea sarcinii propriu-zise, au ieşit la iveală expectanţele lor legate de înfăţişarea fizică. Cei cărora li s-a prezentat fotografia fetei frumoase îşi imaginau că vor sta de vorbă cu o fiinţă sociabilă, plină de umor, amabilă, generoasă. Ceilalţi anticipau o întâlnire cu o fată puţin sociabilă, acră şi rigidă. În convorbirile propriu-zise, primii au tratat pe conlocutoarea lor plini de căldură, cu umor, fiind mai curând exuberanţi. Cei ce credeau că la capătul firului se află o fată puţin atrăgătoare au fost distanţi şi reţinuţi. Comportamentul băieţilor l-a determinat pe cel al fetelor, care au oferit confirmarea comportamentală pentru expectanţele iniţiale ale băieţilor. Fetele despre care subiecţii au crezut că sunt frumoase s-au arătat foarte prietenoase. Dimpotrivă, fetele despre care partenerii lor credeau că sunt mai puţin atrăgătoare au fost deranjate de maniera în care le-au tratat băieţii şi au adopatat şi ele o atitudine rezervată în timpul conversaţiei. „În mod clar, apreciază autorii, băieţii din acest experiment au iniţiat ei înşişi un lanţ de evenimente ce au produs confirmarea comportamentală a credinţelor lor." (Snyder, Tanke şi Berscheid, 1977, p. 664).

Mecanismul ce generează autorealizarea profeţiilor a fost decris astfel:

1. observatorul dezvoltă anumite expectanţe eronate despre actor;
2. observatorul acţionează ca şi cum aceste expectanţe ar fi adevărate şi îl tratează pe actor în consecinţă;
3. opiniile observatorului schimbă conceptul de sine al actorului. Astfel, actorul îşi adaptează comportamentul la atitudinile şi opiniile pe care le exteriorizează actorul;
4. observatorul interpretează comportamentul actorului ca o confirmare a credinţelor sale iniţiale.

Activitate
Daţi exemple de cazuri de autoîndeplinire a profeţiilor din experienţa dumneavoastră personală, din literatură ori cinematografie.

Ideea autorealizării profeţiilor şi-a găsit o aplicare imediată în mediul şcolar.

Experiment
Studiul fundamental în această privinţă a fost realizat de Robert Rosenthal şi Lenore Jacobson şi publicat în 1968 sub titlul „Pygmalion în clasă". Autorii au administrat unor elevi dintr-o şcoală primară teste de inteligenţă, explicând profesorilor că aceste teste pot prezice care elevi vor face progrese intelectuale vizibile în următoarele opt luni. Fiecărui profesor i-a fost apoi înmânată o listă cu nume de elevi din propria clasă (cam 20%) identificaţi ca având un potenţial intelectual deosebit. În fapt, elevii de pe listă fuseseră aleşi la întâmplare. Examinaţi opt luni mai tîrziu, la elevii respectivi s-a constatat o creştere spectaculoasă.
Cercetarea a avut un ecou nemaipomenit. Ea demonstra rolul foarte însemnat al profesorilor în modelarea participării elevilor.

? Întrebare
Credeţi că există categorii de elevi mai expuse decât altele la efectele aşteptărilor profesorilor?

Întrebările la care au încercat să răspundă studiile ulterioare au fost în număr de două: a) Ce factori influenţează aşteptările profesorilor? şi b) Cum sunt comunicate aceste aşteptări?

Unul dintre modelele avansate conceptualizează procesul de transmitere a expectaţiilor în termeni de comportamente observabile (Cooper, 1984):

1. profesorul dezvoltă aşteptări ce prezic comportamente specifice şi eşecul sau succesul fiecărui elev;
2. ghidat de aceste aşteptări, profesorul se comportă diferit faţă de fiecare elev;
3. tratamentul profesorului furnizează informaţii elevului asupra nivelului performanţei aşteptate de la el;
4. în cazul în care profesorul arată constanţă în maniera sa de relaţionare, iar elevul este înclinat să adere la normele şcolii şi să interiorizeze aprecierile profesorului, performanţa elevului va ajunge să corespundă credinţei profesorului.

În ultimul timp s-au publicat mai multe studii care pledează pentru o înţelegere mai nuanţată a efectului expectanţelor profesorului. Lee Jussim, un cercetător ce s-a afirmat

în acest domeniu, susţine că percepţiile profesorilor sunt mai exacte decât s-a considerat până acum şi că expectaţiile lor prezic performanţele elevilor pentru că sunt întemeiate, nu pentru că le-ar determina prin mecanismul autoîndeplinirii profeţiilor (Jussim, 1989). Totuşi, nimeni nu merge până la a nega acest efect. Iar profesorii înşişi sunt, probabil, primii dispuşi să depună mărturie în favoarea existenţei lui, confirmându-şi astfel statutul lor de „Pygmalioni" moderni.

Bibliografie

Ausubel, D.P. ; Robinson, F.G., 1981, *Învăţarea în şcoală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Cucoş, C., 1995, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Deutsch, M. ; Hornstein, H.A., 1978, „Sociopsihologia educaţiei", în J.R. Davitz, S. Ball (ed.), *Psihologia procesului educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Dornbush, S.M. ; Glasgow, K.L. ; I-Chun, Lin, 1996, „The social structure of schooling", *Annual Review of Psychology*, 47, pp. 401-429.
Forsyth, D.R., 1983, *An introduction to group dynamics*, Brooks/Cole, Pacific Grove.
Gallagher, J.J., 1994, „Teaching and learning : New models", *Annual Review of Psychology*, 45, pp. 171-195.
Getzels, J.W., 1968, „A social psychology of education", în G. Lindzey, E. Aronson (ed.), *The handbook of social psychology*, vol. 4, Addison-Wesley, Reading.
Johnson, D.W. ; Johnson, R.T., 1983, „The socialisation and achievement crises : Are cooperative learning experiences the solutions ? ", în L. Bickman (ed.), *Applied social psychology annual*, vol. 4, Sage, Beverly Hills.
Matei, L., 1994, „Fenomenul atribuirii", în I. Radu, P. Iluţ, L. Matei, *Psihologie socială*, Exe, Cluj.
Radu, I., 1974, *Psihologie şcolară*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Robinson, W.P., 1984, „Social psychology in the classroom", în G.M. Stephenson şi J.H. Davis (ed.), *Progress in applied social psychology*, vol. 2, John Wiley & Sons, Londra.
Robinson, W.P. ; Tayler, C.A. ; Piolat, M., 1990, „School attainment, self-esteem and identity : France and England", *European Journal of Social Psychology*, 20, pp. 387-403.
Stoica, A. ; Cosmovici, A., 1972, „Aspecte ale activităţii didactice desfăşurate pe grupe", *Revista de pedagogie*, 7.
Weinstein, C.S., 1991, „The classroom as a social context for learning", *Annual Reviw of Psychology*, 42, pp. 493-525.
Zlate, M., 1972, *Psihologia socială a grupurilor şcolare*, Editura Politică, Bucureşti.

Managementul clasei de elevi

Conf.univ.dr. Ciprian Ceobanu

Scopul unităţii de curs:

- familiarizarea cadrelor didactice cu aspecte fundamentale privind managementul clasei de elevi: componente, aplicaţii, interacţiuni educaţionale, cu terminologia actuală, cu modalităţile de organizare a spaţiului şi a activităţilor din clasa de elevi.

Obiectivele cursului:
După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- opereze cu unele concepte specifice managementului clasei de elevi;
- descrie principalele componente ale managementului clasei de elevi;
- cunoască principiile privind gestionarea spaţiului şi a timpului educaţional;
- analizeze relaţiile interpersonale din cadrul clasei de elevi şi să găsească soluţiile pentru eventuale situaţii de criză educaţională;
- evalueze avantajele şi limitele utilizării diverselor strategii instrucţionale şi adecvarea acestora la activitatea desfăşurată.

I. Ce este managementul clasei de elevi?

Organizarea şi îndrumarea unei clase de elevi a devenit o activitate extrem de laborioasă şi de complexă care implică o multitudine de resurse individuale, de eforturi şi acţiuni din partea profesorului. De multe ori, sensurile oferite termenului *management al clasei* au fost şi rămân diferite în funcţie de o multitudine de factori. Indiferent de maniera în care fiecare cadru didactic va descrie activitatea de la clasă, există un consens în ceea ce priveşte recunoaşterea importanţei managementului clasei de elevi.

În cadrul sistemului educaţional, cadrele didactice trebuie să se raporteze continuu la cei pe care îi educă, să stabilească relaţii de colaborare cu părinţii acestora şi cu alţi membri ai comunităţii. Activitatea profesorilor vizează individualităţi în formare, fapt ce impune o maximă responsabilitate. Aceasta este perspectiva care le conferă cadrelor didactice o poziţie oarecum specială, unică. Ei sunt, de obicei, singurii adulţi într-un grup de copii, reprezentanţi ai lumii celor maturi pentru care îi pregătesc pe elevi.

Pentru a-i evidenţia complexitatea, managementul clasei de elevi a fost definit ca un „domeniu de cercetare în ştiinţele educaţiei care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi, cât şi structurile dimensional-practice ale acesteia, în scopul facilitării intervenţiilor cadrelor didactice în situaţiile educaţionale concrete" (R. Iucu).

Managementul clasei de elevi se referă la o activitate de „orchestrare" sau de coordonare a unui întreg set de secvenţe de învăţare, astfel încât aceasta să fie cât mai eficientă şi mai productivă. De multe ori, educatorii descriu un bun management al clasei ca o acţiune de creare a unui mediu pozitiv de învăţare, nu doar în sensul spaţiului fizic, ci, prin extensie, şi la ceea ce numim „sintalitatea" colectivului de elevi.

Managementul clasei de elevi este un domeniu teoretico-aplicativ care încearcă să adapteze la realitatea educaţională un set de principii şi de reguli manageriale ce-şi au originea în cadrele economice ale activităţii umane. Astfel, raţionalitatea, rigoarea, generalitatea principiilor izvorâte din practica economică s-au suprapus cu o serie de caracteristici ale practicii educaţionale: contextualitate, improvizaţie creatoare, individualizare. S-a născut astfel o nouă orientare în cadrul larg al ştiinţelor educaţiei, ale cărei origini se regăsesc în anii '70 ai secolului trecut. Managementul clasei de elevi a devenit astfel o expresie practică a încercărilor de eficientizare a actului educaţional, nu atât sub aspect instrucţional, cât mai ales din perspectiva creării cadrului şi condiţiilor pentru o activitate cât mai productivă. Treptat, managementul clasei de elevi, mai ales ca domeniu aplicativ, a fost îmbrăţişat cu mult entuziasm de o mare parte dintre educatori.

II. Stiluri şi roluri ale cadrului didactic în clasa de elevi

Printre primele studii realizate asupra tipologiei managerilor este cel realizat în 1938 de către Lewin, Lippit şi White (1939). Acest studiu a impus trei stiluri manageriale devenite clasice; aceste stiluri pot fi translate în cadrele educaţionale după cum urmează:

- *stilul autoritar* caracterizat printr-un control absolut asupra mediului educaţional şi prin aceea că deciziile sunt luate de către manager fără consultarea partenerilor (elevilor); acest stil are avantajul adoptării rapide a deciziilor;

- *stilul democratic*, caracterizat printr-o atmosferă participativă a întregului colectiv, atât pentru adoptarea deciziilor, cât şi pentru desfăşurarea activităţilor comune ; în ciuda avantajelor evidente, acesta este un stil cronofag ;
- *stilul laissez-faire* este caracterizat printr-o atmosferă de lucru extrem de permisivă, lipsită de control, deciziile lipsind aproape cu desăvârşire ; esenţa acestui tip managerial vizează capacitatea de autoreglare a sistemului.

În mod evident, aceste stiluri manageriale au fost preluate şi în ştiinţele educaţiei şi, mult timp, s-a vorbit despre profesorul-manager autoritar sau despre cel democratic „popular" ori despre cel foarte îngăduitor. În realitate, se poate afirma, fără teama de a greşi, că există mult mai multe stiluri de conducere a clasei de elevi.

Tot dinspre domeniul economic au „migrat" către câmpul educaţional o serie de idei manageriale dintre care cele mai relevante sunt cuprinse în aşa-numitele „modele ale contingenţei". Multe dintre acestea au în vedere relaţiile interumane şi pleacă de la crearea unui mediu de activitate stimulativ pentru indivizii din organizaţia de referinţă.

Unul dintre modelele contingenţei, aplicabil şi în ceea ce priveşte profesorul-manager, este cel propus de Tannenbaum şi Schmidt în 1958. Acest model, adaptat pentru profesorul-manager, este prezentat în figura 1. De-a lungul continuumului reprezentat de diagonala dreptunghiului, care delimitează două arii – cea a autorităţii profesorului şi cea a libertăţii elevilor –, pot fi definite numeroase stiluri manageriale.

În colţul din stânga-sus este plasat stilul „dictatorial", în cadrul căruia libertatea elevilor este practic inexistentă. În colţul opus, managerul profesor nu există din punct de vedere funcţional, elevii asumându-şi practic o libertate ce se transformă într-o autoformare nu neapărat direcţionată către expectanţele educaţiei instituţionalizate. Între cele două extreme, stilul managerial al profesorului se poate defini în funcţie de cele două componente a căror „sumă rămâne relativ constantă" : autoritatea cadrului didactic şi libertatea acordată elevilor. Să mai menţionăm şi faptul că stilul managerial al cadrului didactic trebuie adaptat atât competenţelor, cât şi motivaţiei elevilor.

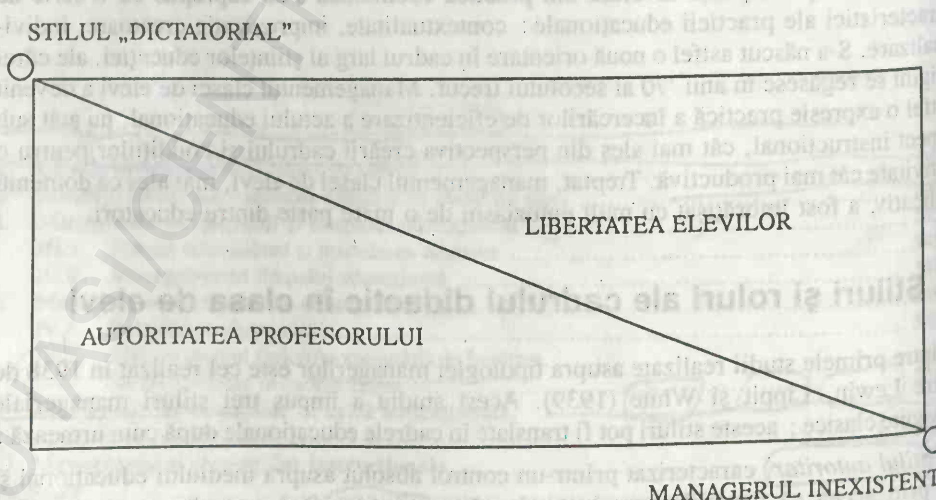


Figura 1. *Continuumul stilurilor manageriale* (după Tannenbaum şi Schmidt, 1958)

Tot din categoria modelelor contingenței face parte și teoria lui Fiedler (1967), care a descris două stiluri manageriale ce își găsesc corespondența și în zona educațională:

- *managerul orientat către sarcină (activitate)* – acesta este tipul managerului pentru care primează atingerea obiectivelor propuse; activitățile acestui manager au în vedere doar îndeplinirea sarcinilor asumate, fără a lua în considerare ansamblul factorilor implicați în atingerea scopurilor;
- *managerul orientat către relații și oameni* – este vorba despre managerul pentru care cea mai importantă resursă este cea umană; prioritatea acestuia se referă la dezvoltarea relațiilor.

Plecând de la această dualitate, continuumul propus de Tannenbaum și Schmidt poate fi reinterpretat prin plasarea la cele două extreme a celor două tipuri manageriale (concentrarea pe sarcină sau concentrarea pe relația umană). S-a născut astfel „modelul managerial situațional", dezvoltat de Hersey și Blanchard (1977). Modelul propune patru niveluri manageriale: delegarea activităților și a sarcinilor, participarea la realizarea sarcinilor, convingerea subordonaților pentru realizarea sarcinilor și îndrumarea directă pentru realizarea sarcinii. În contextul managementului clasei de elevi, aceste niveluri pot fi transpuse în patru stiluri manageriale, după cum urmează:

- *managerul delegator* – realizarea sarcinilor și luarea deciziilor sunt, în mare măsură, delegate către clasa de elevi; acest stil este aplicabil în cazul unor clase omogene, care, de obicei, au performanțe la învățătură și în care relațiile profesor-elevi sunt foarte bune; această abordare este aplicabilă elevilor care pot și vor, respectiv cei care au capacitățile și motivația pentru învățare;
- *managerul participativ* – urmărirea scopurilor și luarea deciziilor se realizează prin co-participarea profesorului și a clasei; este un stil aplicabil colectivelor care au capacități și motivație pentru învățare, dar nu într-o măsură foarte ridicată; rolul profesorului este acela de a „participa" cu ajutor, sugestii, sfaturi;
- *managerul persuasiv* – urmărirea scopurilor și luarea deciziilor de către clasă este supravegheată îndeaproape de profesor, care încearcă să își convingă elevii prin sugestii și idei; acest stil poate viza colectivele compuse din elevi care nu au capacități de învățare ridicate, dar care au motivație;
- *managerul directiv (autoritar)* – urmărirea scopurilor și luarea deciziilor cade aproape în exclusivitate în sarcina profesorului; profesorul-manager îndrumă și direcționează îndeaproape activitățile, dar și controlează (pe cât este posibil) fiecare acțiune a elevilor; acest stil managerial este aplicabil în cazul elevilor care nu au nici motivația și nici capacitățile necesare pentru învățare.

Alte abordări, tot din categoria modelelor contingenței (Vroom-Yetton, 1973), pun în prim-plan modul în care sunt adoptate deciziile în context managerial. În cadrele educaționale, cele cinci stiluri decizionale pot fi descrise după cum urmează:

- stilul *autocratic 1* – profesorul-manager rezolvă problemele utilizând doar informațiile pe care le are;
- stilul *autocratic 2* – profesorul-manager încearcă să obțină informații suplimentare de la grupul de elevi înainte de a lua deciziile;
- stilul *consultativ 1* – profesorul-manager discută problemele cu fiecare elev în parte înainte de a lua o decizie;

- stilul *consultativ 2* – problema este discutată cu întreaga clasă înainte ca profesorul să ia decizia ;
- decizia *de grup* – grupul (clasa) decide în privinţa situaţiei problematice, în timp ce profesorul acţionează doar ca un facilitator.

În contextul realităţii educaţionale se recomandă adecvarea la situaţia concretă, o succesiune a stilurilor manageriale pe măsura evoluţiei clasei de elevi, de la managerul *directiv* către cel *delegator*, de la *decizia individuală* a profesorului, până la *decizia de grup* a întregii clase.

Multitudinea de stiluri manageriale pe care le poate adopta profesorul la clasă implică şi o multitudine de roluri pe care educatorul le poate „interpreta" în timpul evoluţiei la catedră. Succesul activităţilor educaţionale este asigurat de o cunoaştere şi o aplicare adecvată a abilităţilor profesorului. Modul în care se comportă profesorul este esenţial pentru atingerea obiectivelor activităţilor de învăţare. Probabil, cea mai importantă distincţie care ar trebui făcută atunci când ne referim la rolurile interpretate de cadrul didactic este cea dintre rolul de *controlor* şi rolul de *facilitator*. Acestea două reprezintă extremităţile unui evantai comportamental ce include o gamă largă de roluri pe care un profesor şi le asumă în timpul activităţii sale. După R. Iucu (2006), profesorul poate îndeplini următoarele roluri :

- *planifică* activităţile cu caracter instructiv-educativ sub forma proiectării didactice, determină şi fixează sarcinile şi obiectivele pe diferitele niveluri funcţionale, structurează conţinuturile esenţiale şi stabileşte orarul clasei etc. ;
- *organizează* activităţile clasei, stabileşte programul muncii instructiv-educative ;
- *comunică* informaţii ştiinţifice şi seturi axiologice sub forma mesajelor, stabileşte canale de comunicare şi repertorii comune întregului colectiv de elevi ;
- *conduce* activitatea desfăşurată la clasă, direcţionând procesul formării elevilor ;
- *coordonează* activităţile clasei în totalitatea lor, urmărind permanent sincronizarea dintre îndeplinirea obiectivelor individuale şi cele ale clasei ;
- *motivează* elevii prin diverse forme de întăriri pozitive şi negative ;
- *consiliază* elevii în activităţile şcolare şi în cele extraşcolare ;
- *controlează* elevii în scopul cunoaşterii stadiului de realizare a obiectivelor ;
- *evaluează* măsura în care scopurile instructiv-educative au fost îndeplinite.

Teme de rezolvat

Argumentaţi în ce măsură, la nivelul clasei la care vă desfăşuraţi activitatea, pot fi identificate aspecte sau situaţii care pun în evidenţă funcţiile managementului. Care dintre rolurile pe care le adoptă cadrul didactic este mai important ? De ce ?

III. Managementul spațiului și timpului educațional

Procesul educațional este influențat, după cum bine se știe, de o multitudine de factori. Dintre aceștia, spațiul și timpul educațional reprezintă două resurse finite, extrem de prețioase. Modul în care acestea sunt utilizate constituie un element ce definește sau nu un bun management al clasei. Modelarea spațiului educațional, alocarea timpilor didactici, rutinele noninstrucționale, tranzițiile între diversele secvențe educative, întreruperile constituie variabile importante în contextul activităților din școală.

III.1. Spațiul educațional și modelarea acestuia

Spațiul educațional este definit de ansamblul constituit din încăperea (sala) în care se desfășoară activitățile didactice și totalitatea inventarului din cadrul acesteia. Din punct de vedere constructiv, sala de clasă trebuie să răspundă unor exigențe importante care țin de: *igiena activității* (un anumit volum și un anumit spațiu alocat pentru fiecare persoană), *ergonomie* (dimensiunile sălii de clasă, dispunerea, raportul între iluminatul natural și cel artificial, potențialii stimuli perturbatori), *funcționalitate și securitate* (adecvarea spațiului la activitatea de bază, respectarea normelor PSI etc.), *estetică* (crearea unui spațiu plăcut, stimulant). Evident, nu toate aceste exigențe sunt sub controlul profesorului-manager. Variabilitatea constructivă a școlilor din țara noastră este extrem de mare și aceste cerințe nu au fost întotdeauna respectate. Cert este că există dintre acestea și aspecte ce pot fi controlate de către cadrul didactic și conducerile școlilor. De multe ori, modelarea spațiului educațional este o chestiune care ține de depășirea unor „clișee", de creativitatea și dorința de implicare a cadrului didactic.

Componenta cea mai importantă a spațiului educațional o constituie *mobilierul* (piesele destinate elevilor, mobilierul rezervat cadrului didactic, spațiile de depozitare, tablele și avizierele clasei). Realizarea mobilierului școlar trebuie să țină cont de caracteristicile psihosomatice ale elevilor și să fie adecvat spațiului de clasă, în timp ce, dintr-o perspectivă didactică, acesta trebuie instalat și reglat după obiectivele instructiv--educative ale activității. Atributele moderne ale mobilierului sălii de clasă sunt după Ullich (citat de R. Iucu): *simplitatea*, *funcționalitatea*, *durabilitatea*, *instrucționalitatea* și *modularitatea*. Specialiștii în ergonomie școlară sunt preocupați în momentul de față de realizarea unui mobilier al sălii de clasă care poate să-i ofere elevului atât autonomia funcțională, cât și posibilitatea de organizare a activității educaționale pe grupuri de elevi.

Decizia asupra aranjării mobilierului depinde de tipul acestuia, de spațiul aflat la dispoziția cadrului didactic, de stilul de predare și tipul lecției, de necesitatea stabilirii unor culoare de deplasare în clasă atât pentru profesor, cât și pentru elevi (atât din perspectiva desfășurării lecției, cât și a siguranței). Un aspect important privitor la ergonomia clasei este cel al *modularității* mobilierului școlar, astfel încât acesta să poată fi organizat și reorganizat în funcție de sarcinile didactice. Dispunerea mobilierului în manieră tradițională (trei rânduri de bănci, fiecare cu câte două locuri) se pretează mai ales pentru activitățile de tip frontal și, conform unor studii (McLeod, Fisher, Hoover, 2003), această dispunere îi favorizează, din perspectiva activării și a captării atenției, doar pe elevii aflați în față și în centru; cei din spatele și lateralele clasei sunt mai puțin

stimulaţi. Dimpotrivă, o dispunere a mobilierului în semicerc sau sub formă circulară (ovală) stimulează interacţiunea între elevi şi participarea la discuţii.

Aşezarea în bănci a elevilor şi problema vizibilităţii a condus la diverse modalităţi de abordare a problemei. Apar astfel constrângeri de ordin fizic şi medical, aspecte privind eficienţa actului educaţional (captarea atenţiei elevilor, antrenarea în activităţi a întregii clase, învăţarea în grupuri). Evident, nu există soluţii magice, iar rezolvările practice nu pot decât să răspundă parţial exigenţelor enumerate mai sus. O soluţie frecventă este aceea a unei permutări periodice a elevilor în bănci, respectându-se cerinţe individuale (medicale) şi instrucţionale.

Un element interesant în ceea ce priveşte modelarea spaţiului educaţional se referă la aranjarea şi plasarea catedrei. De cele mai multe ori, catedra a fost utilizată ca un semn al diferenţei de roluri dintre cei doi parteneri educaţionali; în plus, din punctul de vedere al teoriei comunicării, catedra a constituit o piedică în ceea ce priveşte deschiderea unor canale de comunicare. Aşezarea acesteia este importantă, din perspectiva semnalelor pe care le poate transmite; plasarea în faţa clasei, în centru, poate fi percepută ca o „barieră" în comunicare şi ca un element de demarcare a unui spaţiu rezervat strict profesorului (spaţiu ce poate include şi tabla). Pe de altă parte, o plasare a catedrei în faţă, lateral, într-o poziţie perpendiculară pe şirurile de bănci îi permite profesorului să controleze mult mai uşor clasa şi tabla, dintr-o locaţie „deschisă către comunicare".

Se impune să amintim şi câteva elemente specifice legate de managementul spaţiului educaţional. Este vorba despre organizarea, în principal în învăţământul primar, dar şi în cel gimnazial, a unor „zone instrucţionale" de tipul centrelor de învăţare şi a centrelor de interes (cu precădere în învăţământul de tip *step-by-step*). Acestea îşi găsesc, de regulă, locul pe lateralele sau în spatele clasei.

De asemenea, în condiţiile pătrunderii accentuate a computerelor în cadrul procesului educaţional, trebuie avute în vedere unele elemente speciale în organizarea spaţiului. În cadrul laboratoarelor de informatică, designul mobilierului trebuie să aibă în vedere elementele legate de: hardware, traseele electrice şi cablaje, spaţiile de deplasare, iluminarea sălii (direcţia din care vine lumina naturală şi cea artificială) etc. Organizarea posturilor individuale de lucru trebuie să ţină cont de necesitatea menţinerii controlului vizual al profesorului asupra fiecărui elev. În cazul utilizării computerelor pentru evaluări, trebuie evitată situaţia în care elevii pot observa monitoarele colegilor. Atunci când o staţie de lucru este utilizată simultan de 2-3 elevi trebuie asigurat spaţiul fizic necesar pentru ca toţi să stea confortabil şi să aibă o vizibilitate bună. Pentru o bună eficienţă, mobilierul poate fi aranjat în formă de „L", în formă de „U" sau în grupuri de 4-6 posturi de lucru.

Spaţiile de depozitare a materialelor didactice din clase trebuie să se încadreze funcţional şi estetic în atmosfera generală şi, de asemenea, trebuie să asigure securitatea celor depozitate.

De multe ori, învăţarea poate fi asimilată unei experienţe senzoriale multiple. De aceea, şi canalele de transmitere a informaţiilor trebuie să fie multiple. Informaţia vizuală poate juca astfel un rol foarte important în educarea elevilor. Încercările de structurare a unei culturi de grup, de dezvoltare a unei identităţi a clasei în cadrul organizaţiei şcolare pot oferi „materia primă" pentru crearea unor seturi de informaţii vizuale (sub forma diverselor materiale ce împodobesc clasa) şi care pot contribui la estetica spaţiului educaţional.

De asemenea, un alt aspect important în amenajarea spaţiului educaţional se referă la elementele de expunere vizuală (gazete de perete, buletine informative etc.), care au drept scop transmiterea de informaţii privind rutinele clasei ori ale şcolii, programe de activităţi, realizări deosebite ale indivizilor sau colectivelor. În cazul acestor elemente trebuie respectate unele exigenţe ce pleacă de la captarea şi menţinerea atenţiei elevilor (culori, contrast, elemente grafice, volum de informaţii, iluminare, estetică).

Acestea sunt doar câteva elemente privind organizarea spaţiului sălii de clasă. Practica şi experienţa educaţională aduc modalităţi specifice de rezolvare a acestor provocări ce ţin de competenţa şi tactul cadrului didactic.

III.2. Managementul timpului educaţional

Timpul este o resursă foarte importantă în context educaţional. Caracterul său limitat, ireversibil, irevocabil, netransmisibil îi conferă unicitate şi valoare. Timpul, la rândul său, conferă valoare activităţii, respectiv o bună gestionare a acestei resurse permite desfăşurarea unei activităţi eficiente.

În context educaţional se poate vorbi despre mai multe tipuri de timp. Astfel, există autori care vorbesc despre *microtimp* educaţional (ce se referă la unităţi mici de timp) şi *macrotimp* educaţional (ce vizează unităţi mari de timp) (Cucoş, 2002). Nivelul de control asupra celor două categorii de timp didactic este însă diferit.

Tot în cadre educaţionale se poate face distincţia între *timpul profesorului* şi *timpul elevului*. Prin raportare la aceste două feluri de timp, să observăm faptul că, deşi în mare parte se suprapun, timpul profesorului este, totuşi, diferit de cel al elevului. Este vorba despre timpi care, deşi sunt comuni, au finalităţi diferite : *timpul elevului* trebuie să fie orientat către formare de noi deprinderi, achiziţii de priceperi şi competenţe, cu alte cuvinte este un timp ce se materializează în *propria sa educaţie* ; *timpul profesorului* este, dintr-o perspectivă prozaică, un timp de lucru, un timp dedicat activităţii de zi cu zi, dar, în egală măsură, este un timp ce se materializează în *educaţia altora*.

Există autori care propun o altă împărţire a timpilor educaţionali, ce reia în esenţă tipologiile prezentate anterior. Este vorba despre patru tipuri de timp ce se regăsesc în contextul şcolii (Wong, Wong, 1998) :

- *timpul general alocat* (prin programă, curriculum şi prin documentele privind structura anilor şcolari), acesta corespunde *macrotimpului* ;
- *timpul instrucţional* (timpul dedicat efectiv instruirii elevilor), suprapus *microtimpului* ;
- *timpul de rezolvare a sarcinilor* (timpul alocat de elevi îndeplinirii sarcinilor educaţionale, fie în şcoală, fie în afara acesteia) ;
- *timpul dedicat evaluărilor sumative, finale* (perioada în care elevii demonstrează însuşirea conţinuturilor şi a deprinderilor).

Evident, dintre aceste tipuri, primele două se referă la *timpul profesorului*, după cum următoarele două se referă la *timpul elevului*. În continuare ne vom opri doar la *timpul profesorului* şi la modalităţile de gestionare judicioasă a acestuia.

Timpul general alocat (macrotimpul) se supune unor condiţionări externe considerabile datorate influenţei normative a documentelor şcolare (programe, structurile anilor şcolari). În acest caz, poate funcţiona un *management al perioadelor lungi de timp* (semestru, an şcolar) ; profesorul-manager îşi va organiza activitatea la clasă ţinând cont

de numărul de ore alocate şi de programarea calendaristică transmisă prin documentele amintite. Controlul asupra timpului este, în acest caz, limitat. Există anumite cazuri în care apare posibilitatea unui control mai accentuat asupra resursei timp, respectiv în cazul disciplinelor opţionale. Chiar şi în cazul acestui control limitat asupra timpului există o serie de modalităţi de gestionare mai judicioasă a *timpului general alocat*. Unele studii au demonstrat faptul că, pe termen lung, o parte importantă din timpul alocat activităţilor de la clasă este utilizat pentru cunoaşterea indivizilor şi a colectivului de elevi (McLeod, Fisher, Hoover, 2003). Pentru reducerea acestor intervale dedicate cunoaşterii elevilor şi, în plan mai general, pentru utilizarea mai eficientă a resursei timp, în direcţia activităţilor instructiv-educative, se poate avea în vedere *continuitatea la clasă* a profesorilor pentru perioade mai lungi (cicluri şcolare). Valorificarea judicioasă a timpului educaţional presupune respectarea unui set de reguli aplicabile la nivelul mai multor variabile (Cucoş, 2002, după Cristea, 2003) :

- repartizarea duratei fiecărei discipline în funcţie de obiectivele pedagogice adoptate la nivelul programelor şcolare ;
- divizarea materiei în secvenţe raportabile la unităţi de timp ;
- alternarea tipurilor de activitate (formale-nonformale) şi alternarea activităţilor ce au obiective diferite (intelectuale, moral-estetice, fizice) ;
- valorificarea la maxim a tuturor resurselor educaţionale existente la nivelul şcolii.

Expresia sintetică a unui bun management al perioadelor lungi de timp (macrotimpului) este reprezentată de *planificarea şi proiectarea didactică judicioasă*.

În cazul *timpului instrucţional* (*microtimpului*), se poate vorbi despre un *management al perioadelor scurte de timp* (zi, săptămână). În acest caz, controlul cadrului didactic asupra timpului educaţional este ceva mai consistent, iar metoda principală de utilizare judicioasă a timpului se referă la eliminarea timpilor neproductivi din cadrul unei ore de clasă. Eliminarea timpilor „morţi" se poate realiza printr-o *organizare eficientă* a activităţilor din timpul orelor. Pe această direcţie, enumerăm o serie de condiţii care pot permite utilizarea mai eficientă a timpului de la clasă :

- evaluarea realistă (din punctul de vedere al timpului necesar) a strategiilor instrucţionale sau a activităţilor propuse de către cadrul didactic ; unele activităţi, cum ar fi : experimente ştiinţifice mai complexe, proiecte, învăţarea în grupuri de cooperare, necesită timpi îndelungaţi ; în aceste cazuri, este indicată utilizarea blocurilor de două ore pentru a se atinge obiectivele propuse ;
- stabilirea clară a scopurilor şi obiectivelor activităţii instructive, pentru evitarea timpilor neproductivi ;
- realizarea orarelor în funcţie de posibilităţile şi interesele elevilor, precum şi în funcţie de o serie de caracteristici psihofizice (curba învăţării, influenţa tonusului asupra eficienţei activităţii) ;
- luarea în considerare a caracteristicilor psihologice ale elevilor privind durata concentrării atenţiei în funcţie de vârstă ; este mai dificil să se încerce menţinerea atenţiei pentru perioade mai lungi decât să se realizeze o succesiune a perioadelor de concentrare/deconcentrare a atenţiei ;
- dezvoltarea împreună cu clasa a unor rutine precise, care pot economisi timpi preţioşi ; aceste rutine se pot referi la :
  - intrarea şi ieşirea din clasă,

- pregătirea pentru lecţie,
- împărţirea materialelor didactice,
- aranjarea pe grupe (în cazul învăţării pe grupe)/revenirea la locurile din bănci,
- verificarea temelor,
- colectarea probelor scrise, a testelor,
- organizarea serviciului pe clasă zilnic/săptămânal, cu responsabilităţi clare pentru elevi, pentru a se evita situaţiile confuze, în care responsabilitatea este disipată,
- deplasările în clasă la/de la tablă etc.,
- deprinderea elevilor cu o serie de reguli privind managementul timpului personal; economia de timp individuală se reflectă cu certitudine şi într-o economie a timpilor colectivi.

Un experiment simplu, pe care orice cadru didactic îl poate face, constă în cronometrarea tuturor timpilor neproductivi din totalul perioadei de timp alocate într-o zi pentru activitatea didactică. Întreruperile, sarcinile administrative, tranziţiile, lipsa unor rutine şi reguli clare conduc la pierderi de timp extrem de serioase, care sunt scăzute din totalul timpului instrucţional.

Activitatea profesorului poate fi sintetizată afirmând că „sunt foarte multe lucruri de făcut în foarte puţin timp". Strategiile şi tehnicile de management al timpului educaţional prezentate mai sus au vizat doar timpul petrecut de către profesor în cadrul şcolii, deşi, de multe ori, o parte din timpul personal al profesorului este alocată acoperirii unor obligaţii profesionale. Cert este că un bun management al timpului educaţional oferă premisele creării unui mediu favorizant atât pentru activitatea profesorului, cât şi pentru cea a elevilor.

Teme de rezolvat

Cum influenţează atributele mobilierului desfăşurarea unei lecţii? De ce este importantă modularitatea mobilierului şcolar?

Ce căi de economisire a timpului instrucţional cunoaşteţi? Puteţi dezvolta şi alte modalităţi practice de economisire a timpului educaţional?

IV. Managementul climatului educaţional

IV.1. Relaţiile profesor-elevi

De multe ori, eficienţa activităţii didactice se află în strânsă relaţie cu aşa-numitul „climat educaţional", reprezentat de dezvoltarea unor relaţii corespunzătoare, atât între elevii unei clase, cât şi între aceştia şi cadrul didactic. Din acest motiv, se impune analiza modalităţilor de structurare a relaţiilor din cadrul clasei de elevi.

Se poate afirma, fără teama de a greşi, că imitarea modelelor este o strategie de învăţare extrem de influentă, iar rolul modelelor este important, mai ales la anumite vârste. De multe ori, profesorii pot servi drept exemple, fie pozitive, fie (din păcate) negative. Pentru ca un profesor să servească drept model, este necesar ca acesta să fie

plăcut şi respectat de către elevii săi. Autoritatea cu care este învestit profesorul prin rolul ce i-a fost atribuit e necesar să fie dublată de un prestigiu ce trebuie câştigat. Amintim în acest context două tipuri de autoritate ale profesorului:

- o autoritate de tip *formal*, cu sursa exterioară, într-o decizie administrativă – profesorului i se conferă autoritate în urma câştigării unui concurs, a numirii pe un post, a „aşezării" acestuia în faţa unei clase; acesta este „inventarul" care i se oferă prin statutul de cadru didactic, un inventar fragil, greu de menţinut şi lesne de pierdut;
- o autoritate de tip *neformal*, cu sursa interioară, ca aport personal la statutul de cadru didactic, o autoritate câştigată, şi nu oferită, bazată pe un prestigiu profesional şi ştiinţific şi pe dezvoltarea unor relaţii foarte bune cu elevii.

Oferirea acestui tip de model îl va influenţa cu certitudine pe elev, indiferent de vârsta acestuia. Nu doar comportamentele pot servi drept modele pentru elevi. De cele mai multe ori, şi modelarea proceselor (demonstraţiile) pot constitui modalităţi pentru învăţare.

Din punct de vedere teoretic, în ultimele două decenii s-au impus tot mai multe opinii care converg spre ideea că studiul evoluţiei fiinţei umane în cadrele complexe ale interacţiunilor sociale este principalul model conceptual în dezvoltarea umană. Teoria sistemelor generale a fost aplicată în studiul dezvoltării copilului (Ford, Lerner) sub forma a ceea ce poartă numele de *teoria sistemelor evolutive* – TSE. Principiile TSE ajută la analiza numeroşilor factori care-i influenţează pe copii: familia, comunitatea, procesele sociale, dezvoltarea cognitivă, şcoala, profesorii sau contextele generale de evoluţie.

Relaţiile elev-profesor pot fi analizate utilizând grila interpretativă propusă de TSE, respectiv principiile şi constructele acesteia. Din această perspectivă, sistemele se definesc ca *unităţi formate din seturi de componente relaţionate între ele, fiecare acţionând în mod organizat şi independent pentru a promova adaptarea şi evoluţia întregului* (Ford, Lerner). Familia, şcoala, relaţiile părinte-copil sau profesor-copil, comportamentele de autoreglare ori grupurile binare reprezintă tot atâtea sisteme care definesc împreună un sistem educaţional mai larg decât cel analizat de obicei. Acestea funcţionează la diferite niveluri, raportat la copil – unele la distanţă, altele în proximitate; ele sunt implicate în numeroase forme de activitate şi determină relaţionarea în interiorul nivelurilor, dar şi între niveluri. Se formează astfel o matrice de interacţiuni reciproce care variază în timp. În cadrul acesteia, se pot identifica interacţiuni atât pe orizontală, cât şi pe verticală între şi în interiorul nivelurilor şi al sistemelor asociate. Conceptul de *interacţiune între şi în interiorul nivelurilor* este un aspect-cheie al TSE aplicat relaţiilor elev-profesor. Comportamentul acestor sisteme în cazul relaţiilor profesori-elevi poate fi înţeles în contextul unor principii generale.

a) *Perspectiva integratoare*

Comportamentul uman poate fi conceput în termenii unor tipare de relaţii dintre diverse elemente componente ale sistemului larg. În cadrul evoluţiei sale, copilul este parte a unui astfel de sistem. Din această perspectivă, evoluţia motorie, cognitivă, socială şi emoţională nu are un caracter izolat; aceste evoluţii nu sunt independente şi nici nu reprezintă căi paralele de dezvoltare, aşa cum sunt văzute de către cercetători de

cele mai multe ori, ci sunt integrate unor procese organizate şi dinamice. Abordările psihologice care se centrează pe un singur domeniu (cum ar fi procesele cognitive, personalitatea, comportamentele) reintroduc ideea că domeniile de evoluţie pot fi izolate unul de altul şi de contextul în care se regăsesc.

În cadrul analizei relaţiilor profesor-elev, această perspectivă integratoare înseamnă că, pentru a înţelege comportamentul profesorilor legat de disciplina la clasă, trebuie ştiut câte ceva şi despre şcoală, sistemul şcolar, comunitatea din care fac parte profesorii şi elevii, experienţele acestora şi propriile lor sisteme valorice, de cunoaştere şi reglare a dispoziţiei în corelaţie cu aşteptările comportamentale de la clasă. Din acest punct de vedere, întregul (cu alte cuvinte, modalitatea de organizare a interrelaţiilor) dă un sens activităţilor părţilor componente.

b) *Relaţii reciproce şi funcţionale dintre părţile componente şi întreg*

Sistemele şi părţile lor componente fac parte din aceeaşi reţea. Interacţiunile au loc în cadrul aceluiaşi nivel (de exemplu, părerile generale despre copiii unei clase influenţează ceea ce profesorii cred despre un anumit copil) şi între niveluri (de exemplu, părerile despre copii ale profesorilor sunt influenţate atât de pregătirea lor, cât şi de caracteristicile şcolilor prin care a trecut profesorul de-a lungul carierei sale). Faptul că aceste interacţiuni sunt reciproce constituie un aspect fundamental al TSE.

c) *Motivare şi schimbare*

TSE aplicată în domeniul studierii relaţiilor dintre cei doi poli ai actului educaţional oferă alternative asupra toposului motivării şi schimbării. În cadrul psihologiei behavioriste, schimbarea şi motivaţia pentru schimbare sunt adesea privite ca derivate extrinseci, realizate prin întărire pozitivă sau negativă. Din perspectiva psihologiei dezvoltării, ansamblul schimbării rezidă fie în dezvoltarea programelor genetice, fie în evoluţia care se produce odată cu vârsta. Însă, din ambele puncte de vedere, copilul participă pasiv la schimbare – schimbarea este ceva care i se întâmplă copilului, fiind acţionată fie intrinsec, fie extrinsec. În cadrele TSE, motivaţia schimbării reprezintă o proprietate intrinsecă a unui sistem şi a activităţii acestuia. Dezvoltarea evolutivă este o consecinţă firească a activităţii de interacţiune a sistemelor. Copiii activi pot fi văzuţi din perspectiva felului în care construiesc permanent noi înţelesuri, caută noutatea şi provocările sau îşi exersează abilităţile. În plus, copilul acţionează în contexte dinamice şi fluide. Motivaţia sau dorinţa de schimbare derivă din co-activitatea sistemelor – a copilului şi a contextului. Astfel, relaţia cu cei din cadrul mediului proxim, în special relaţia cu părinţii, reprezintă baza pentru stabilirea ritmului de interacţiune dintre copil şi lumea exterioară.

d) *Competenţa văzută ca o calitate repartizată*

În şcoală, profesorii şi copiii evoluează într-un context de interacţiuni pe mai multe planuri care implică procese culturale, metodologice şi biologice. Relaţionarea dinamică şi multilaterală regăsită în principiul perspectivei integratoare sugerează de asemenea următoarea idee : competenţa copiilor este strâns relaţionată cu trăsăturile contextelor astfel încât caracteristicile intrinseci ale copilului (cunoaştere, atenţie, competenţă socială, determinantele comportamentale) pot fi atribuite în egală măsură copilului, dar şi contextelor de dezvoltare. De exemplu, procese cognitive aflate în legătură cu gândirea

şi înţelegerea, aşa cum sunt: reglarea emoţională şi autocontrolul, căutarea ajutorului, ori abilităţi sociale, precum cooperarea, nu reprezintă doar trăsături ale copilului, ci şi caracteristici derivate din relaţiile şi interacţiunile copilului în contextul clasei. Ele reflectă un anumit nivel de organizare şi funcţionare. Din această perspectivă, competenţa şi dezvoltarea copilului în mediul şcolar nu pot fi conceptualizate sau evaluate în mod izolat, separate de trăsăturile mediului şi de interacţiunea dintre acestea şi trăsăturile copilului.

e) *Importanta relaţiilor în dezvoltarea umană*

Interacţiunile între copii şi adulţi reprezintă principala cale prin care copilul are acces la resursele evolutive. Relaţiile cu adulţii (profesori şi părinţi) reprezintă cheia dezvoltării; în mare parte, ele influenţează succesul sau insuccesul evoluţiei copilului şi joacă un rol foarte important în dezvoltarea competenţelor, mai ales la preşcolar şi la şcolarul mic. Ele formează baza de evoluţie pe care sunt construite experienţele şcolare de mai târziu. Relaţiile copil-adult sunt importante pentru adaptarea copilului la contextul în care acesta evoluează – sala de clasă sau căminul. Dezvoltarea acestor aptitudini relaţionale ale copilului este legată de aptitudinea adultului (părintele sau profesorul) de a descifra corect semnalele sociale şi emoţionale transmise de copil, de a răspunde în mod adecvat pe baza acestor semnale, de a oferi căldură emoţională şi toleranţă, de a oferi asistenţă la nevoie, de a constitui un model de comportament normal şi de a hotărî structuri şi limite adecvate pentru comportamentul copilului.

Plecând de la aceste considerente, *principalele componente* ale relaţiilor profesori--elevi sunt următoarele:

- *trăsăturile individuale ale fiecăruia dintre cei doi poli*, respectiv *caracteristicile cu predispoziţie biologică* (de exemplu, temperamentul), *personalitatea, părerea şi percepţia de sine, istoria evolutivă* şi *atribute, precum sexul sau vârsta*;
- *procesele în urma cărora partenerii fac schimb de informaţie, prin intermediul limbajului şi comunicării, dar şi prin interacţiuni comportamentale*;
- *influenţele sistemelor educaţionale externe asupra sistemului de relaţii profesor-elev.*

Toate aceste componente – caracteristicile individuale, modelele de reprezentare, procesele de schimb a informaţiilor – se află ele însele în interacţiuni dinamice şi reciproce, astfel încât comportamentul profesorului faţă de copil şi invers influenţează reprezentările şi atributele copilului sau ale profesorului. La rândul lor, aceste sisteme de relaţii fac parte din alte sisteme (şcoli, clase, comunităţi), interacţionând în mod similar cu acestea.

E important de subliniat faptul că relaţiile adult-copil nu sunt perfect simetrice. Cu alte cuvinte, există diferite niveluri de responsabilitate privind această interacţiune, iar calitatea acestor relaţii este influenţată de discrepanţele privind rolurile şi nivelurile diferite de maturizare ale adultului şi copilului. Este vorba despre o balanţă a cărui echilibru se modifică continuu de-a lungul anilor de şcoală şi care trebuie reajustată permanent. În final, să observăm următoarele:

- Relaţiile elev-profesor pot fi cel mai bine caracterizate ca un sistem multinivelar în care indivizii (care au atribute psihice diverse) interacţionează sub forma unor procese reciproce, voluntare şi bidirecţionale legate de schimbul de informaţii. Înţelegerea

acestui sistem ca un tot unitar ne poate oferi modalităţi eficiente de soluţionare a problemelor.

- Relaţia dintre profesor şi elev este influenţată de variabile precum: vârsta, etnia, regiunea geografică şi profilul şcolar.
- Calitatea relaţiei elev-profesor este legată de expectanţele elevilor, de ţelul lor în viaţă, de gradul de integrare în mediul colegial, de motivaţiile personale, de stima de sine, de succesul educaţional, de gama de emoţii trăite şi de implicarea activă, de percepţia actului educaţional şi percepţia socială a şcolii. De asemenea, relaţiile dintre profesor şi elev sunt asociate cu indicatorii climatului şcolar şi de organizare a etosului şcolar.
- Îmbunătăţirea relaţiilor dintre elevi şi profesori poate fi legată, la elev, de o dezvoltare a competenţelor sociale şi de o conştientizare a acestor relaţii, iar, la profesor, de o creştere a încrederii în elevi.

Din perspectivă practică, este bine ca relaţiile dintre profesori şi elevi să fie apropiate, dar să nu iasă din cadrele unor relaţii normale, fireşti. Concret, există două modalităţi prin care se pot stabili relaţii apropiate între profesori şi elevi:

a) *oferindu-le elevilor oportunităţi să îşi cunoască profesorii ca oameni obişnuiţi* (nu la catedră, jucând rolul de profesori); din această perspectivă, există o serie de grade de „deschidere" a profesorului faţă de elevi, de la o împărtăşire a întregii arii a problemelor şi sentimentelor profesorului, până la limitarea la ceea ce presupune „interpretarea" strictă a rolului de profesor. Stabilirea nivelului de deschidere a profesorului reprezintă, în ultimă instanţă, o chestiune de preferinţă personală, dar şi de talent pedagogic şi profesional. Cu certitudine, elevii se simt mai confortabil în compania adulţilor care le acceptă (şi eventual chiar le împărtăşesc) valorile şi preferinţele. Pe de altă parte, imperative etice şi morale ar trebui să îl facă pe profesor să nu se implice foarte profund în viaţa personală a elevilor, după cum nici elevii nu trebuie să devină foarte prezenţi în viaţa personală a profesorilor;

b) *adoptând o poziţie deschisă faţă de problemele, preocupările şi incertitudinile elevilor.* Rolul de consilier este unul extrem de important pentru cadrul didactic, dar şi pentru clasa de elevi. Din această perspectivă, este extrem de important ca profesorul să încerce să răspundă problemelor elevilor atunci când aceştia solicită ajutorul şi când este nevoie. De asemenea, în activitatea de consiliere a elevilor, profesorul trebuie să aibă în vedere faptul că el nu este un psihoterapeut şi că, în anumite situaţii, încercarea de a ajuta poate eşua, dar poate conduce către rezultate neaşteptate. Din această perspectivă, se impune colaborarea strânsă cu psihologul şcolar.

Relaţiile bune dintre profesori şi elevi se construiesc în mod sistematic, de-a lungul unor perioade mai lungi. Pe această direcţie pot fi enunţate câteva strategii pentru constituirea şi menţinerea unor relaţii pozitive, de încredere şi de cooperare între cei doi parteneri. Şi nu trebuie uitat faptul că această construcţie este mai facil de realizat cu unii elevi, în timp ce cu alţii sunt necesare eforturi mai intense.

1. *Încercaţi deschiderea unor căi de comunicare nonformale*, care să sugereze faptul că fiecare elev este remarcat şi valorizat ca persoană, ca individ, şi nu doar ca elev cu drepturi şi obligaţii în contextul şcolii.

2. *Încercaţi să menţineţi un raport echilibrat între aprecieri şi critici.* Este în natura umană să vadă erorile ori să critice greşelile. Remarcile negative frecvente pot conduce la efecte nedorite, cum ar fi închiderea căilor de comunicare, ori chiar la crearea unei atitudini negative faţă de şcoală. De cele mai multe ori, mesajul pe care îl percep elevii din aceste critici este unul negativ, care îi devalorizează. Din acest motiv, comportamentele negative pot fi văzute ca probleme ce trebuie să fie rezolvate, şi nu ca reacţii ce trebuie pedepsite.
3. *Menţineţi un nivel al expectanţelor puţin mai ridicat decât nivelul capacităţilor.* Elevii apreciază mai bine şi comunică mai uşor cu profesorii care au încredere în ei atât din punct de vedere academic, cât şi social, care îi sprijină să atingă performanţe mai ridicate. De multe ori, un profesor trebuie să creeze cadrul pentru a permite elevilor cu rezultate mai slabe, obţinerea unor succese. Nu trebuie uitat faptul că plasarea unui elev în situaţie repetată de eşec poate conduce spre o demotivare accentuată.
4. *Distribuiţi controlul şi responsabilităţile în clasă.* De cele mai multe ori, încercarea de a menţine un control total asupra elevilor şi asupra comportamentelor acestora conduce la eşec şi la reacţii adverse. Controlul total (specific unui stil managerial autoritar) nu este nicidecum eficient şi nici posibil, în cadrele şcolii.
5. *Negociaţi şi încercaţi să oferiţii alternative.* Cooperarea este mult mai eficientă decât controlul total şi impunerea unor reguli de către profesor. Oferirea alternativelor trebuie să respecte câteva condiţii astfel încât acestea să fie eficiente. Aşadar, alternativele trebuie să fie reale şi echilibrate, să fie acceptabile atât pentru profesor, cât şi pentru elevi, să nu manipuleze sau să nu inducă anumite comportamente dorite numai de profesor etc.

În acest context, deprinderile de comunicare ale cadrului didactic sunt extrem de importante. Un bun management al clasei de elevi se bazează pe aceste deprinderi. Ele sunt de două tipuri : *deprinderile de comunicare* – de transmitere a informaţiilor şi a mesajelor în forma şi cu înţelesul dorit (transmiterea de informaţii ştiinţifice, oferirea de feedback, prezentarea expectanţelor) – şi *deprinderile de ascultare activă, empatică* – deprinderi care, odată aplicate de către profesor, îl pot face pe elev să se simtă respectat şi responsabil.

Temă de rezolvat

Caracterizaţi relaţiile profesor-elev din cadrul unei clase cu care lucraţi. Ce factori influenţează aceste relaţii ?

IV.2. Managementul (micro)comunităţii de învăţare. Normativitatea în cadrul clasei

Construcţia unei comunităţi orientată către un scop educaţional constituie una dintre provocările importante ce se găsesc în faţa unui bun manager educaţional. O clasă de elevi este întotdeauna *un colectiv* (un grup de indivizi care dezvoltă relaţii funcţionale limitate fără a avea cu necesitate un scop comun). La fel de bine însă, o clasă de elevi

poate fi *o comunitate* orientată către un scop educaţional comun şi care, aşa cum reflectă şi denumirea, prezintă o serie de elemente împărtăşite de toţi membrii (norme, valori, scopuri, idealuri) etc. A. Neculau (2003) propune o serie de *funcţii* ale clasei de elevi ca grup, funcţii ce surprind caracteristicile unei comunităţi educaţionale :

- funcţia de *integrare socială*, ca răspuns la nevoile fundamentale de apartenenţă, recunoaştere, afirmare, statut. Fiecare elev simte nevoia de a fi acceptat şi integrat în clasa din care face parte, marginalizarea fiind o sursă de anxietate sau de agresivitate ;
- funcţia de *reglementare a relaţiilor din interiorul grupului* ; în clasa de elevi este exprimată tendinţa membrilor de a cultiva şi menţine *unitatea* şi *coeziunea*. Prin aprobare sau dezaprobare mutuală, elevii sancţionează comportamentele şi acţiunile neconforme cu normele clasei ;
- funcţia de *diferenţiere şi reglare* ; clasa este un spaţiu pentru a dobândi, prin comparaţie şi diferenţiere de ceilalţi, o imagine cât mai corectă despre noi înşine. Grupul este o „oglindă" care îl poate ajuta pe elev să-şi corecteze autopercepţiile, să-şi recunoască sau să-şi stabilească locul sau statutul ;
- funcţia de *securitate psihologică* ; câtă vreme clasa din care face parte este una coezivă şi unitară, elevului îi este oferit un anumit grad de confort psihic, de siguranţă, un mediu de manifestare a personalităţii ;
- funcţia de *producător de idei* ; grupul şcolar este un mediu propice creativităţii şi dezvoltării cognitive prin intermediul conflictelor sociocognitive.

Atunci când *se constituie* un colectiv de elevi, *se construieşte* o comunitate educaţională prin eforturile elevilor şi ale profesorilor. Din perspectiva teoriei grupurilor, o clasă de elevi poate fi considerată o comunitate educaţională, dacă prezintă o serie de caracteristici specifice grupului mic (De Visscher, 2001) :

a) *unitatea de timp şi loc*. Această unitate presupune o apropiere şi o distanţă interpersonală minimă între membrii grupului ; elevii care formează o clasă satisfac acest criteriu aflându-se într-o unitate de timp şi loc ;
b) *raţiunea de a fi şi de a exista împreună*. Deşi obiectivele individuale ale elevilor pot fi diferite, obiectivul comun al clasei rămâne cel educaţional ;
c) *soarta relativ comună*. Din această perspectivă, clasa de elevi poate fi văzută ca un *grup experienţial educaţional*, în sensul că elevii unei clase participă şi experimentează în comun o întreagă gamă de situaţii şcolare şi extraşcolare, precum şi consecinţele acestora, pozitive sau negative ;
d) *posibilitatea perceperii şi reprezentării fiecărui membru de către ceilalţi*. Fiecare elev îşi poate observa colegii, îşi poate face o părere despre ei, despre propria persoană (prin comparaţie) şi despre clasă în ansamblul ei ;
e) *constituirea unei entităţi distincte*. Clasa este percepută ca un tot unitar, ca o „entitate" cu trăsături specifice care o diferenţiază de alte clase. Caracterul de „entitate" este recunoscut atât de membrii grupului, cât şi de cei din exteriorul acestuia ;
f) *posibilitatea de instaurare a unor interacţiuni*. Astfel, elevii au posibilitatea de a comunica între ei (verbal sau non-verbal) şi de a se influenţa reciproc ;
g) *durata de existenţă suficientă pentru apariţia unei normativităţi de grup*. Acest proces de se referă la stabilirea la nivelul clasei de elevi a unor modele sau structuri

exprimate prin funcţii şi norme de grup, care facilitează integrarea şi identificarea elevilor cu grupul din care fac parte.

Normativitatea se referă la un ansamblu de reguli care reglează desfăşurarea unei activităţi educaţionale. În cadrul elementelor constituente ale acesteia pot fi identificate: *norme*, *reguli*, *proceduri* (*rutine*). Dintre toate acestea, *normele* au poziţia dominantă şi trec dincolo de celelalte elemente asociate cu managementul clasei (McLeod, Fisher, Hoover, 2003). Normele reprezintă valori ale grupului-clasă. Stabilirea normelor grupale se găseşte la intersecţia managementului clasei cu educaţia caracterului. Normele trebuie să fie dezvoltate de întregul grup, şi nu impuse din afară. În acest context, rolul profesorului-manager este acela de a facilita dezvoltarea normelor pozitive. Acest lucru se poate realiza prin modelarea şi încurajarea comportamentelor pozitive ori prin integrarea normelor de grup cu anumite elemente curriculare.

După E. Păun (1999), există două categorii de norme care au relevanţă în contextul managementului clasei de elevi.

a) *Normele explicite*. Acestea sunt normele prescriptive, cunoscute, clar exprimate, cu rol de reglementare a activităţii şcolare. Ele constituie sistemul de referinţă al organizaţiei grupale, preexistând apartenenţei la macrogrupul şcolar a elevilor. La rândul lor, acestea pot fi divizate în două categorii:
   - *norme constitutive*, cunoscute sub numele de „normativitate didactică", ce decurg din caracteristicile procesului de predare-învăţare şi de transmitere a valorilor cunoaşterii;
   - *norme instituţionale*, care decurg din prezentarea instituţiei şcolare ca instituţie socială.

b) *Normele implicite*. Acestea sunt normele ascunse, care se construiesc în cadrul grupului, produse de viaţa în comun.

Spre deosebire de norme, care au drept scop modelarea comportamentelor elevilor în conformitate cu valorile grupului, *regulile* şi *procedurile* (*rutinele*) au drept finalitate echiparea elevilor cu ceea ce trebuie să ştie pentru a „funcţiona" cu succes în comunitatea şcolară.

Regulile sunt absolute, acestea nu pot fi negociate şi, mai ales în cazurile legate de securitate, siguranţă, igienă colectivă sau personală, trebuie urmate cu precizie. Regulile trebuie să fie bine cunoscute de către elevi şi profesori. În această categorie pot fi enumerate regulile de circulaţie, cele privind reacţiile faţă de un incendiu sau o catastrofă, regulile de igienă colectivă etc.

Procedurile (*rutinele*) sunt cu totul diferite. Procedurile vizează modalităţile prin care trebuie realizate anumite lucruri în cadrul clasei ori şcolii. Acestea sunt limitate la un comportament simplu, ce poate fi clar descris şi urmat, şi se pot modifica în conformitate cu nevoile ori cu situaţia precisă. Respectarea *regulilor şi a normelor* presupune deprinderea unor *proceduri* (*rutine*) clare. Din păcate, problema majoră se referă uneori la marele număr de proceduri ce trebuie urmate de către elevi şi profesori. Procedurile pot avea în vedere comportamente privind funcţionarea clasei sau instituţiei (serviciul pe clasă/şcoală), utilizarea dotărilor din spaţiul şcolar.

Pentru ca toate aceste elemente ale normativităţii şcolare să poată funcţiona în condiţii optime, ele trebuie să îndeplinească o serie de condiţii:

- trebuie să fie *clare*, astfel încât îndeplinirea acestora să conducă spre comportamentele așteptate ;
- trebuie să fie *rezonabile* și să nu presupună resurse importante pentru aplicare ;
- trebuie să fie *realizabile* de către toți cei cărora li se adresează.

În conformitate cu nivelul la care funcționează, elementele de normativitate au surse diferite.

Astfel, *normele explicite*, precum și *regulile și procedurile* atașate acestora provin dintr-o instituire organizațională, sunt fixate și acceptate pentru asigurarea bunului mers al organizației educaționale. Acestea țin cont de întregul cadru legislativ, normativ și social în care funcționează instituția școlară.

Normele implicite au drept sursă grupul (clasa). Aceste norme au trei surse importante : *interiorizarea* normelor explicite, astfel încât acestea pot deveni normele grupului, nemaifiind percepute ca forme exterioare de constrângere ; „importul de norme" din afara școlii și a clasei ; *interacțiunile* din viața grupului.

Multe dintre *procedurile* (*rutinele*) pe baza cărora se desfășoară activitatea clasei reprezintă o urmare a unor „negocieri" între profesorul-manager și clasă, pentru stabilirea clară a comportamentelor din cadrul clasei.

Temă de rezolvat
Care este structura normativității dintr-o școală/clasă ?

V. Managementul situațiilor de criză educațională. Problemele disciplinare

Un management eficient al clasei presupune în principal *prevenire*, respectiv adoptarea tuturor măsurilor pentru a evita situațiile de criză educațională. Multe dintre situațiile de criză educațională se referă la probleme disciplinare. Intervențiile disciplinare au drept scop modificări comportamentale pentru acei elevi care manifestă comportamente nedorite ori amenință echilibrul sistemului grupal.

Strategiile manageriale privind evitarea și limitarea cazurilor de criză educațională și abateri disciplinare constituie un întreg, o ierarhie de prevenire sau, după caz, de intervenție. Această ierarhie se prezintă astfel :

A. Prevenirea
- întărirea pozitivă ;
- întărirea negativă (nonverbală, verbală) ;
- contracararea comportamentelor nedorite ;

B. Intervenția propriu-zisă
1. interpelarea (imperativă) ;
2. asumarea consecințelor ;
3. planul individual de intervenție.

Intervenţia în situaţia de criză educaţională sau când elevul are probleme de disciplină trebuie să plece de la câteva principii importante:

- elevului trebuie să i se ofere posibilitatea de a-şi îndrepta şi controla comportamentul;
- intervenţia trebuie să aibă exact finalitatea şi efectele propuse, să fie direcţionată strict către cei care se găsesc în impas şi nu să afecteze şi alţi elevi;
- trebuie minimalizate sau eliminate complet ocaziile când pot avea loc confruntări deschise, dispute verbale;
- o intervenţie disciplinară reuşită trebuie să modifice comportamentul indezirabil, să formeze şi să întărească un nou comportament, dar şi să protejeze integritatea şi confortul psihic al elevului, al clasei şi al cadrului didactic.

Cu certitudine, intervenţia disciplinară nu este o modalitate de lucru dorită de nici una dintre părţile implicate în actul educaţional. Aceasta este însă o realitate mai mult sau mai puţin prezentă şi, de aceea, se impune o trecere în revistă a strategiilor de intervenţie.

Interpelarea imperativă se referă la adresarea de către profesor a unei cerinţe ferme pentru modificarea unor comportamente nedorite ale elevului. O astfel de interpelare este mai eficientă dacă i se spune exact elevului *ce să facă*, nu *ce să nu facă*. Cerinţa trebuie adresată de către profesor în mod direct, individual, în absenţa celorlalţi colegi. În acest tip de comunicare se impune respectarea unor reguli: discuţia trebuie să fie directă, pe un ton serios, fără foarte multe cuvinte şi explicaţii.

Asumarea consecinţelor se referă la responsabilitatea asumată în urma unor comportamente nedorite. Consecinţele sunt diferite de *pedeapsă*; din această perspectivă, pedeapsa încearcă să înlăture comportamentul nedorit, în timp ce asumarea consecinţelor se referă la însuşirea comportamentelor corespunzătoare, de regulă opuse celor nedorite. Din acest punct de vedere, *asumarea consecinţelor comportamentului nedorit* are o valoare educaţională mai mare decât, faţă de pedeapsa. Unii autori (Marzano, 2003) descriu patru categorii de consecinţe: *restituirea* (lucrurilor, obiectelor, timpului, care au fost luate, pierdute sau distruse); *restaurarea* (revenirea la un comportament normal); *restricţionarea* (a unor drepturi sau privilegii); *reflecţia* (asupra comportamentului perturbator şi găsirea unor soluţii pentru rezolvarea situaţiei).

În ceea ce priveşte *pedeapsa* (Iucu, 2006), aceasta poate funcţiona în anumite condiţii şi cu anumite exigenţe pentru stingerea unor comportamente nedorite. Pedeapsa nu poate fi un mijloc educaţional sau pedagogic, deoarece nu are în vedere înlocuirea comportamentului negativ cu un altul dezirabil. În plus, pedeapsa nu are în vedere formarea unui nou comportament. Dintr-o perspectivă etică, noţiunii de pedeapsă i se pot asocia câteva înţelesuri:

- o noţiune morală raportată la ideea de conştiinţa, de vină şi de ispăşire;
- o formă şi un mijloc de stingere a unor reacţii nedorite, ce are unele conotaţii valorice:
  1. dezavantaj (ispăşire pentru unele comportamente negative);
  2. mijloc de dirijare a comportamentului acţionând pe baza neplăcerii cauzate de consecinţe (pedeapsa ca normă);
  3. experienţa neplăcută (pedeapsa naturală pentru un lucru rău – „ai greşit, trebuie să plăteşti").

Din punct de vedere pedagogic, introducerea pedepsei este necesară, deoarece încălcarea normelor şi apariţia problemelor disciplinare, introducerea unor elemente perturbatoare în echilibrul sistemului – clasă – solicită o anumită atitudine din partea cadrului didactic. Atunci când face apel la această metodă, cadrul didactic trebuie să ţină cont de câteva constatări de ordin psihopedagogic:

- pedeapsa aplicată de un profesor mai rece, mai distant, mai puţin apropiat de elevi va înregistra efecte minore, posibil negative;
- pedeapsa aplicată de către un profesor cald, ataşat din punct de vedere socioafectiv se poate finaliza cu efecte pozitive imediate; în plus, metoda îşi va păstra valoarea corectivă pentru o perioadă mai lungă de timp;
- utilizarea acestei strategii de intervenţie în situaţia de criză educaţională este mai eficientă atunci când elevul are o anumită maturitate psiho-afectivă, când dezvoltarea morală a ajuns la un anumit nivel şi când a dobândit conştiinţa de sine;
- dacă este aplicată în condiţii de imaturitate psihoafectivă, *pedeapsa* nu provoacă decât teamă, intimidare, anxietate şi suferinţă, efecte nedorite atât pe termen scurt, cât şi pe termen lung.

Planul individual de intervenţie reprezintă o încercare de soluţionare a unor comportamente care nu au răspuns nici la prevenţie şi nici la celelalte forme ale intervenţiei. Acest plan individual de intervenţie se referă la cerinţele şi la problemele specifice ale unui anumit elev. Finalităţile sunt aceleaşi ca şi în cazul celorlalte strategii de intervenţie: dezvoltarea responsabilităţii şi autocontrolului. Este vorba despre un plan ce are în vedere o modelare comportamentală, care nu încearcă să controleze comportamentele nedorite, ci se concentrează asupra comportamentului dezirabil. Cu certitudine, nu există un plan de intervenţie-„tip”, prefabricat, care să fie utilizabil în toate situaţiile. Aceste planuri de intervenţie sunt strict personalizate; ele trebuie concepute în echipă, împreună cu psihologul şcolar şi cu alte cadre didactice.

Modalităţile de intervenţie descrise mai sus pot fi utilizate de cadrul didactic în forme diverse. Nu se poate spune că există „formule magice, universale” pentru rezolvarea situaţiilor de criză educaţională; fiecare situaţie, fiecare problemă trebuie tratată în manieră independentă, fără influenţe anterioare, ţinându-se cont de specificul situaţiei şi de personalitatea celor implicaţi. Aceste modalităţi de intervenţie se pot transforma, după unii autori (Kessel, după Iucu, 2006) într-o serie de strategii de intervenţie, dintre care cele mai reprezentative sunt:

- strategia de dominare şi coerciţie;
- negocierea;
- fraternizarea;
- strategia bazată pe ritual şi rutină;
- terapia ocupaţională;
- strategia de susţinere morală.

Strategia de dominare şi coerciţie face apel la autoritatea formală a cadrului didactic şi se bazează, ca formă de intervenţie, pe pedeapsă. Relaţiile dezvoltate în acest context sunt asimetrice, plecând de la rolurile inegale ale celor doi actori ai câmpului educaţional. De multe ori, profesorul poate face apel la o serie de metode mai puţin plăcute:

sarcasmul, un ton al vocii ridicat, ameninţările. Strategia de dominare este, din păcate, utilizată de unele cadre didactice ; efectele acestei strategii sunt extrem de negative pentru elev, din perspectivă psihologică. Profesorii care utilizează această strategie pierd rapid respectul elevilor. În plus, pentru unii elevi, această strategie de dominare are efecte inverse, în loc să stingă situaţia de criză, o amplifică. Această strategie caracterizează *stilul managerial autoritar*. Strategia de dominare nu trebuie confundată cu asimetria de roluri ; oricum prin rolul pe care îl joacă profesorul se găseşte într-o poziţie de dominare.

Negocierea ca modalitate de intervenţie poate fi utilă în scopul realizării unei înţelegeri asupra unei chestiuni ce vizează întregul colectiv al clasei. Din perspectiva elevilor, negocierea poate îmbrăca două forme : *negocierea explicită* (consensuală, deschisă, asupra unor probleme importante ce aparţin colectivului), dar şi *negocierea implicită, ascunsă* ; în acest caz, elevii pot încerca să extindă limitele de toleranţă ale normativităţii explicite, determinându-l eventual pe profesor să accepte anumite lucruri care depăşesc normativitatea explicită a clasei. Strategia de negociere este specifică stilului managerial *democrat*.

Fraternizarea este o strategie întâlnită mai ales la unele cadre didactice tinere, fără multă experienţă pedagogică şi care au de-a face cu elevi care se găsesc spre sfârşitul ciclului liceal. Această strategie are drept caracteristică principală fluidizarea graniţelor rolurilor interpretate de partenerii educaţionali. Incapacitatea acestor cadre didactice de a se impune şi de a controla situaţia de pe altă poziţie îi face pe aceştia să se alieze cu elevii şi să încerce rezolvarea unor situaţii de criză educaţională în virtutea „pseudo-camaraderiei". Uneori eficientă, această strategie conduce către dezvoltarea unor interacţiuni mai puţin obişnuite între profesor şi elevi. Acest tip de strategie caracterizează evoluţia managerului *laissez-faire*.

Strategia bazată pe rutină conduce spre dezvoltarea unor reacţii şi comportamente predictabile ale cadrului didactic. Elevii ştiu la ce să se aştepte atunci când este vorba despre o situaţie de criză, iar modalităţile de rezolvare îşi pierd din eficienţă. Acest tip de strategie poate fi regăsit în arsenalul *managerului orientat către sarcină* (*activitate*).

Terapia ocupaţională sporeşte dinamica respectivei clase cu precădere la nivel fizic, cultivând mişcarea ca formă de intervenţie în situaţii de abatere (R. Iucu).

Strategia de susţinere morală pune în prim-plan funcţia moralizatoare a discuţiei directe. Aceasta este o modalitate de consiliere individuală care pleacă de la principiile terapiei dezvoltate de C. Rogers. Prin această susţinere morală, profesorul asociază reuşita şcolară a elevului cu reuşita sa socială. Profesorul-manager care susţine această modalitate de rezolvare a situaţiilor de criză educaţională promovează, într-un plan mai larg, o aşa-numită *strategie intrinsecă* bazată pe o sporire a autocontrolului elevului. Recompensele, distribuite la momentul oportun, pot întări anumite comportamente dezirabile.

Toate aceste strategii de intervenţie în caz de criză pot opera, cu mai mult sau mai puţin succes. Cert este că se impune o adecvare a metodelor utilizate de către managerul-profesor, în funcţie de context, în funcţie de caracteristicile situaţiei de intervenţie, în funcţie de profilul psihologic al elevului (elevilor). Şi, chiar dacă fiecare cadru didactic prezintă o dominantă din punctul de vedere al stilului managerial, este indicată utilizarea cu precădere a strategiilor de intervenţie care nu afectează dezvoltarea personalităţii elevului.

Teme de rezolvat

Care este structura unei strategii de intervenţie în situaţia de criză educaţională ?

Ce credeţi, este pedeapsa o modalitate de rezolvare a abaterilor disciplinare ? Argumentaţi răspunsul !

VI. Managementul strategiilor instrucţionale

De multe ori, un bun management al clasei de elevi presupune crearea celor mai bune condiţii pentru desfăşurarea unor activităţi de instruire. Controlul asupra mediului, condiţiilor, formelor, conţinuturilor devine un imperativ al unei activităţi educaţionale eficiente. O bună cunoaştere a avantajelor şi limitelor acestor strategii, planificarea corespunzătoare a acestora constituie puncte esenţiale pentru un bun management al instruirii. În plus, trebuie observat faptul că activităţile individuale, în grupuri sau cu întreaga clasă îşi pot găsi o bună aplicabilitate şi în dezbaterea problemelor colectivului, în discutarea unor comportamente nedorite, în găsirea soluţiilor în situaţiile de criză educaţională. După cum un bun management poate să favorizeze şi să eficientizeze procesul instrucţional, şi „arsenalul" de strategii didactice poate să fie translat către managementul clasei în scopul îmbunătăţirii activităţilor de gestionare a colectivului de elevi. În acest context, există o multitudine de variabile care trebuie luate în considerare în cadrul actului managerial :

- curriculumul ;
- abilităţile şi potenţialul elevilor ;
- eventuale limitări implicate de politicile de incluziune a elevilor cu CES ;
- constrângerile de timp ;
- tipul şi volumul de materiale didactice ;
- dotările instituţiei şcolare.

Implementarea unei strategii presupune, de asemenea, o planificare anterioară riguroasă, dezvoltarea unor mecanisme de evaluare a rezultatelor acestei implementări. În literatura de specialitate, strategiile instrucţionale sunt grupate în funcţie de numărul de participanţi implicaţi :

- strategii care implică întreaga clasă ;
- strategii instrucţionale în grupuri mici şi în perechi.

După cum se ştie, strategiile instrucţionale (didactice) sunt analizate într-o manieră exhaustivă în cadrele unor perspective pedagogice, educaţionale. Nu acesta este scopul prezentului subcapitol ; analiza acestor strategii din perspectiva managementului clasei încearcă să stabilească locul lor în cadrele mai largi ale unei activităţi educaţionale eficiente. În plus, se încearcă sublinierea acelor condiţii manageriale care facilitează derularea strategiilor instrucţionale în bune condiţii.

Strategii instrucţionale care implică întreaga clasă

În mod tipic, cele mai importante strategii instrucţionale care implică întreaga clasă sunt considerate a fi următoarele: *expunerea*, *discuţia*, *dezbaterea*, *demonstraţia realizată de profesor* şi *îndrumarea*.

Expunerea presupune asumarea de către profesor a rolului de expert care transmite anumite cunoştinţe elevilor. Este o strategie eficientă care permite transmiterea unui volum important de informaţii în timp relativ scurt, dar este o metodă ce pune în centrul activităţii profesorul. O expunere de succes presupune luarea în considerare a următoarelor elemente:

- o planificare şi o pregătire prealabilă detaliată;
- dezvoltarea de suporturi vizuale corespunzătoare;
- planificarea întreruperilor şi interacţiunilor cu clasa;
- compensarea deficienţelor de ascultare activă a elevilor;
- deprinderile oratorice şi teatrale ale cadrului didactic;
- prezentarea unor puncte de vedere diverse, uneori contradictorii, asupra temei alese.

Fără a insista asupra avantajelor şi dezavantajelor metodei (prezentate în alt capitol al prezentei lucrări), se poate afirma că expunerea presupune, pentru profesor, dezvoltarea unor deprinderi mai aparte, care îl pot transforma într-un bun vorbitor. În timp, un cadru didactic poate „rafina" această metodă până la atributele unei arte.

Discuţia este o metodă ce se focalizează asupra interacţiunii didactice din cadrul clasei. O condiţie de bază pentru desfăşurarea corespunzătoare a acestei metode se referă la elementele de management al spaţiului educaţional (o aşezare a elevilor în clasă sub formă de cerc sau de semicerc). Se încearcă astfel o „deschidere spre comunicare"; elevii sunt încurajaţi să îşi spună părerile, să participe. Aceasta este o strategie centrată pe elev, în cadrul căreia profesorul joacă rolul unui moderator. Participarea elevilor promovează învăţarea activă şi schimbul de informaţii. Desfăşurarea corespunzătoare a unei astfel de activităţi presupune luarea în considerare a unor condiţii de desfăşurare:

- tema aleasă trebuie să corespundă nivelului intelectual şi instrucţional al elevilor;
- elevii trebuie să aibă suficiente cunoştinţe anterioare asupra subiectului în discuţie;
- elevii trebuie să aibă oportunităţi egale de participare la discuţie;
- e bine să existe un ghid de discuţie, pe care să îl cunoască toţi participanţii;
- conducerea discuţiilor prin intermediul unor întrebări bine plasate;
- o rezumare la finalul discuţiilor este extrem de utilă.

Principalele probleme ce pot apărea în cadrul acestei metode se referă la: implicarea inegală la discuţii a elevilor, menţinerea asupra tematicii propuse (există tendinţa de a devia de la subiect), amploarea intervenţiilor cadrului didactic, evitarea stereotipurilor şi a judecăţilor greşite.

Dezbaterile, în special în cadrele clasei, pleacă de la o serie de subiecte sau teme controversate, care au susţinători, dar şi opozanţi în interiorul colectivului. Ca şi în cazul discuţiei, rolul managerului-profesor este acela de facilitator al procesului. Din nou, managementul spaţiului educaţional poate contribui la crearea unei ambianţe favorizante pentru desfăşurarea activităţii (individualizarea spaţială a celor două tabere). Ca şi în cazul discuţiei (a cărei variantă este), o dezbatere şcolară trebuie să aibă unele condiţii de desfăşurare:

- tema aleasă trebuie să corespundă nivelului intelectual şi instrucţional al elevilor ;
- elevii trebuie să aibă cunoştinţe anterioare aprofundate asupra subiectului în discuţie ;
- trebuie să aibă bine dezvoltate capacităţile logice şi raţionale pentru construcţia unor argumentări judicioase ;
- existenţa unor linii generale care definesc tematica poate fi un avantaj ;
- trebuie evitate şi în acest caz prejudecăţile şi stereotipurile ;
- uneori, pot apărea „devieri" de la un limbaj politicos, fapt care trebuie sancţionat prompt de către profesor.

Demonstraţia profesorului este o metodă care plasează cadrul didactic într-o poziţie centrală în cadrul activităţii didactice. Această modalitate de lucru poate fi utilizată atunci când lipsesc timpul şi mijloacele pentru adoptarea altei strategii instrucţionale, când poate fi vorba despre proceduri periculoase pentru elevi, când spaţiul educaţional nu este corespunzător pentru aplicarea acestei metode sau când e necesară transmiterea unui algoritm precis. Principala cerinţă pentru derularea acestei strategii se referă la o bună cunoaştere a demonstraţiei, cu alte cuvinte, aceasta trebuie să-i fie familiară profesorului. Dezavantajele acestei metode se referă la o implicare limitată a elevilor în clasă ; uneori este necesar un timp de pregătire îndelungat. Din perspectiva managementului spaţiului, trebuie asigurate toate condiţiile ca elevii să poată urmări foarte bine activitatea profesorului, fără însă a se expune la riscuri (în cazul anumitor tipuri de demonstraţii, cum sunt cele de la chimie).

Îndrumarea este o metodă centrată pe profesor care oferă informaţii întregii clase. De altfel, opinia majorităţii pedagogilor este că, în acest caz, nu e vorba despre o strategie, ci mai curând despre o modalitate, o metodă de ghidare a elevilor către un rezultat precis, bine definit. Pentru o bună desfăşurare a acesteia este necesară stabilirea şi prezentarea clară a paşilor de parcurs şi a rezultatului final la care se ajunge. Limitările în cazul acestei metode se referă la eventuale confuzii care se pot naşte, la o anume lipsă de claritate, la posibilitatea ca elevii să piardă din vedere anumite detalii din cauza lipsei de atenţie.

Strategiile prezentate mai sus au, în mod evident, şi puncte tari, şi puncte slabe. Pe măsură ce creşte implicarea elevilor necesitatea unui nivel mai ridicat al managementului clasei este tot mai pregnantă, pentru asigurarea unui mediu sigur, care să le ofere suficiente situaţii educaţionale.

Strategii instrucţionale în grupuri mici şi în perechi

Multe dintre metodele mai noi de învăţare se bazează pe activităţile desfăşurate în grupuri. În mod evident, beneficiile acestor metode sunt numeroase şi derivă din co-activitate, din atingerea în comun a unor scopuri, din realizarea unor proiecte în colaborare. Există şi un revers al medaliei. Aceste metode sunt cronofage şi solicită atenţie şi precizie din partea cadrului didactic. Dar poate mai mult ca în cazul metodelor instrucţionale ce implică întreaga clasă, aceste strategii presupun importante abilităţi manageriale din partea cadrului didactic. Pentru a preveni eşecul acestor activităţi, cadrul didactic trebuie să controleze şi să gestioneze o multitudine de variabile :

- modul de rearanjare a spaţiului educaţional ;
- nivelul de permisivitate faţă de comportamentele asociate activităţii de grup ;
- nivelul acceptabil de zgomot şi de factori perturbatori ;

- strategii imediate de rezolvare a conflictelor din interiorul grupurilor ;
- modul de grupare al elevilor şi „diviziunea muncii" în cadrul grupului ;
- cum poate fi evaluat elevul care realizează o sarcină de grup ;
- cum trebuie rezolvate cazurile în care sarcina nu este îndeplinită.

Toate aceste elemente ne oferă o imagine asupra complexităţii acestei strategii. În literatura pedagogică de specialitate sunt prezentate mai multe variante ale instruirii în grup.

a) *Învăţarea prin cooperare.* Deşi există o multitudine de modele privind învăţarea prin cooperare, acestea sunt relativ identice. Principiile sunt aceleaşi : un grup de elevi cu abilităţi diverse, cu niveluri intelectuale diferite cooperează pentru obţinerea unui rezultat precis şi pentru atingerea unui scop educaţional. În cadrul acestei strategii, grupurile evoluează într-un mediu necompetiţional, membrii fiind evaluaţi individual. Pentru pregătirea unui astfel de grup, managerul şcolar trebuie să parcurgă o serie de paşi :

- selectarea membrilor grupurilor, pe principiul eterogenităţii ;
- definirea clară a sarcinilor de lucru ;
- precizarea deprinderilor necesare în învăţarea prin cooperare şi distribuirea rolurilor în cadrul grupurilor ;
- alocarea tuturor tipurilor de resurse educaţionale ;
- stabilirea setului de reguli necesare pentru lucrul în grup ;
- stabilirea instrumentelor pentru evaluarea diferenţiată a elevilor din cadrul grupurilor.

Evident, ca pentru orice strategie didactică, pot fi evidenţiate şi o serie de dezavantaje : aranjarea elevilor pe grupuri poate conduce la „diluarea" diferenţelor dintre elevii buni şi cei cu rezultate modeste la învăţătură, fapt care îi dezavantajează pe unii şi îi avantajează pe alţii ; în cadrul activităţilor de grup, pot apărea uneori „ciocniri" ale personalităţilor diferite : dezvoltarea unor sentimente de insecuritate pentru unii membri ai grupului ; eşecul în învăţare pentru unii dintre membrii grupului ; interacţiune socială excesivă care, în unele cazuri, se poate transforma într-un prilej pentru alte activităţi – joc. În pofida acestor dezavantaje, învăţarea prin cooperare rămâne o strategie eficientă pentru achiziţionarea unor deprinderi de bază, în special când este îmbinată cu alte metode. Trebuie însă evitată utilizarea excesivă a acesteia.

b) *Învăţarea colaborativă* este o altă variantă a instrucţiei în grupuri mici ; elevii lucrează împreună în grupuri, dar rezultatele la care se ajunge pot fi extrem de diferite. În cadrul acestor grupuri de învăţare, responsabilitatea este mai mare, însă elevii au o libertate sporită de expresie, iar implicarea profesorului este mai redusă. Cadrul didactic acţionează ca un facilitator, defineşte tema generală şi stabileşte regulile, dar este sarcina grupului să identifice metodele şi mijloacele pentru a ajunge la produsul final. Datorită similitudinilor evidente, adesea s-a pus semnul egalităţii între învăţarea prin cooperare şi învăţarea colaborativă. Nu este neapărat o poziţie greşită, deşi există anumite diferenţieri între cele două metode. Acesta este şi motivul pentru care exigenţele implicate de derularea unei metode pot fi cu uşurinţă translate şi în cazul celeilalte.

Problemele ce apar în desfăşurarea acestei metode sunt următoarele :

- este mai puţin structurată (faţă de învăţarea prin cooperare) şi presupune o responsabilitate individuală mai mare a elevilor ;

- exigenţele manageriale privind clasa de elevi sunt mai ridicate ; profesorul trebuie să gestioneze o diversitate de situaţii de învăţare care nu sunt totdeauna predictabile ;
- uneori, necesită informaţii şi materiale care trebuie acumulate din timp ;
- elevii învaţă să interacţioneze fără însă a avea un model clar de acţiune ;
- interacţiunea socială este extrem de importantă, fapt ce poate conduce uneori la o deturnare de la scopurile şi activităţile avute în vedere.

Învăţarea colaborativă le oferă elevilor oportunitatea de a lucra în grup şi de a îndeplini o sarcină într-un timp mai scurt decât dacă ar fi lucrat singuri. Informaţiile şi experienţele diferite ale membrilor grupului îmbogăţesc experienţa membrilor grupului, dar, pe de altă parte, mai multe voci presupun compromis şi negociere. Cert este că această metodă le oferă elevilor deprinderi extrem de necesare în viaţa de zi cu zi.

c) Constituirea unor *grupuri de proiect* ca metodă de învăţare a devenit o practică extrem de uzuală în învăţământ. Deşi este o metodă cronofagă, realizarea în comun de către un grup de elevi a unui proiect îi ajută pe aceştia să înţeleagă mai bine conceptele lecţiei şi, eventual, să-şi îmbogăţească de fapt cunoştinţele. Ca variantă a strategiilor instrucţionale în grupuri mici, şi metoda grupurilor de proiect preia avantajele şi limitele metodelor prezentate anterior. Există, evident, şi o serie de elemente specifice :

- definirea foarte clară a rolurilor fiecărui membru al grupului (coordonator, implementator, căutător de resurse, membru al echipei, facilitator etc.) ;
- proiectele necesită o planificare mai riguroasă a activităţilor, pentru a se ajunge la rezultatul scontat ;
- din cauza dificultăţii de a evalua foarte precis contribuţia fiecărui membru la realizarea proiectului, se impune identificarea clară a aportului adus de fiecare elev la îndeplinirea sarcinii de lucru ;
- performanţa totală a grupului depinde de performanţa fiecărui membru în parte ; din acest motiv, nerealizarea sarcinilor de către unul dintre elevii componenţi ai grupului poate conduce spre nerealizarea sarcinii de grup şi, de aici, la penalizarea tuturor ;
- elevii cu performanţe bune pot limita performanţa de grup din cauza obiectivelor, uneori prea îndrăzneţe, pe care le propun ; aceşti elevi scapă din vedere că nu toţi colegii lor au o performanţă intelectuală ridicată ; sarcinile prea ambiţioase pot afecta performanţa de grup.

Cu evidente valenţe formative, metoda grupului de proiect trebuie bine planificată şi structurată, astfel încât să îşi atingă scopurile. Deşi consumă timp, această metodă are avantajul că le dezvoltă elevilor deprinderi extrem de utile în viaţa reală.

Pe lângă aceste tipuri de grupuri mici, mai poate fi amintit *grupul de informare*, ce are drept scop parcurgerea în timp scurt a unui volum mare de informaţie, sau *grupul sportiv*, ce presupune exigenţe legate de obiectivele educaţiei fizice.

O variantă mai deosebită a metodei de lucru în grupuri mici este *învăţarea în perechi*. Lucrul în perechi ca metodă instrucţională are o serie de caracteristici ce pot fi regăsite şi în cazul celorlalte tipuri de grupuri instrucţionale, după cum are şi elemente ce o individualizează între celelalte strategii instrucţionale. În literatura de specialitate sunt definite trei tipuri de învăţare în perechi : *învăţarea în perechi inegale (mentoratul)*, *parteneriatul în învăţare* şi *învăţarea în perechi aleatorii* (cei doi elevi sunt aleşi aleatoriu din colectivul clasei).

Învăţarea în perechi inegale este o metodă instrucţională ce se derulează în principal pentru estomparea unor diferenţe legate de instruire şi performanţă şcolară, în sensul potenţării elevului cu rezultate scăzute. Cei doi elevi au niveluri de instruire şi de performanţă diferite şi lucrează împreună pentru o perioadă limitată de timp. Pentru constituirea eventualelor perechi de învăţare, managerul şcolar trebuie să aibă în vedere câteva elemente :

- cei doi elevi trebuie să fie politicoşi şi respecte o etică a lucrului în echipă ;
- mentorul (elevul cu rezultate bune) trebuie să aibă abilităţi pentru a explica şi a se face înţeles, trebuie să cunoască bine conţinuturile pe care le explică ;
- perechea de învăţare trebuie constituită pe timp limitat, pentru rezolvarea unei probleme precise şi pentru a evita situaţia de excesivă dependenţă faţă de colegul mai bine pregătit ;
- în cazul în care un elev are probleme de învăţare pe o perioadă îndelungată, este indicată rotirea elevilor-mentori ;
- perechile trebuie constituite în funcţie de compatibilitatea dintre cei doi elevi ;
- cadrul didactic trebuie să supravegheze în permanenţă evoluţia activităţii de învăţare şi să facă ajustările necesare.

Deşi mai puţin utilizată în contextul şcolii româneşti, această metodă poate fi folosită cu succes în anumite cazuri. În utilizarea acestei metode sunt importante flexibilitatea şi, de asemenea, evitarea folosirii în exces.

Parteneriatul în învăţare se referă la o metodă de lucru în perechi ce presupune asumarea de către ambii elevi a unei responsabilităţi egale. Avantajele acestei metode sunt : viteza sporită de realizare a sarcinilor, puncte de vedere diferite, învăţare mai rapidă. De regulă, profesorul-manager constituie aceste echipe ţinând cont de caracteristicile personale (elevii pot avea niveluri asemănătoare sau pot avea niveluri foarte bune în domenii diferite). Astfel de parteneriate sunt mult mai uzuale în clasă şi pot răspunde unei mari varietăţi de sarcini instrucţionale. Această modalitate de lucru poate fi văzută ca o variantă simplificată a grupului de învăţare prin colaborare ; eficienţa metodei este strâns legată de modul în care sunt prezentate sarcinile şi cum sunt fixate condiţiile de lucru. Avantajul mare al acestei metode este că elimină surse de conflict potenţiale, ce pot apărea, de exemplu, în cazul lucrului în grupuri. Pe de altă parte, solicitarea cadrului didactic este mai mare, deoarece trebuie să monitorizeze un număr mai mare de grupuri de învăţare.

Învăţarea în perechi aleatorii funcţionează doar pentru perioade scurte de timp, de regulă până la îndeplinirea unei sarcini precise, limitate. Marele avantaj al acestei metode se referă la importantele economii de timp ce pot fi făcute. Proximitatea este criteriul de definire a grupurilor ; colaborarea între colegii de bancă determină formarea unor rutine de învăţare importante. Această metodă funcţionează bine când este vorba despre sarcini simple de lucru, şi nu când se au în vedere sarcini dificile.

Teme recapitulative

Care sunt elementele definitorii ale managementului clasei de elevi?
Care dintre modelele manageriale prezentate credeţi că se potriveşte mai bine stilului dumneavoastră? De ce?
Prezentaţi principiile şi modalităţile de organizare a spaţiului educaţional. De ce este importantă structurarea judicioasă a spaţiului educaţional?
De ce resursa „timp" este importantă în context educaţional? Care sunt căile pentru utilizarea judicioasă a acesteia?
Caracterizaţi relaţiile profesor-elev de la una dintre clasele unde aţi lucrat.
Descrieţi componente normativităţii dintr-o clasă.
Care sunt principalele strategii de rezolvare a situaţiilor de criză educaţională?
Care sunt cele mai importante aspecte privind managementul strategiilor instrucţionale în lucrul cu clasa de elevi?
Comentaţi principiile manageriale privind utilizarea strategiilor instrucţionale în grupuri mici pentru clasa la care predaţi.
Argumentaţi adecvarea strategiei instrucţionale în perechi pe diverse cicluri de învăţământ.

Bibliografie

Cristea S., 2003, *Managementul organizaţiei şcolare*, EDP, Bucureşti.
Cucoş, C., 2002, *Timp şi temporalitate în educaţie. Elemente pentru un management al timpului şcolar*, Editura Polirom, Iaşi.
De Visscher, P., 2001, „Dinamica grupurilor restrânse (I)", în P. De Visscher, A. Neculau (coord.), *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Editura Polirom, Iaşi.
Doise, Deschamps; Mugny, 1999, *Psihologie socială experimentală*, Editura Polirom, Iaşi.
Hersey, P.; Blanchard, K.H., 1977, *The Management of Organizational Behavior*, ed. a III-a, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
Iucu, B.R., 2006, *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*, Editura Polirom, Iaşi.
Iucu, B.R., 2000, *Managementul şi gestiunea clasei. Fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iaşi.
Joiţa E., 2000, *Management educaţional. Profesorul-manager: roluri şi metodologie*, Editura Polirom, Iaşi.
Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R.K., 1939, „Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates", *Journal of Social Psychology*, 10, 271-279.
Marzano, R., 2003, *Classroom Management that works*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
McLeod, J.; Fisher, J.; Hoover, G., 2003, *The Key Elements of Classroom Management*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
Mihuleac E., 1999, *Ştiinţa managementului. Teorie şi practică*, vol. I-II, Editura Tehnică, Bucureşti.
Neculau, A., 2003, „Grupul în psihologia socială", în A. Neculau (coord.), *Manual de psihologie socială*, Editura Polirom, Iaşi
Păun, E., 1999, *Şcoala – o abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi.
Stan, E., 2003, *Managementul clasei*, Editura Aramis, Bucureşti.

Tannenbaum, R. ; Schmidt, W.H., 1958, „How to choose a leadership pattern", *Harvard Business Review*, 36(2), 95-101.

Vroom, V.H. ; Yetton, P.W., 1973, *Leadership and Decision Making*, University of Pittsburgh Press.

Wong, H.K. ; Wong, R.T., 1998, *The first days of school*, Harry K. Wong Publications, Mountain View, CA.

Educaţia pentru diversitate culturală

Lect.univ.dr. Simona Butnaru

Scopul unităţii de curs:

- îmbogăţirea cunoştinţelor şi abilităţilor de intervenţie în domeniul educaţiei pentru diversitate culturală.

Obiective operaţionale:

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- descrie polimorfismul diversităţii culturale în educaţie;
- explice diferenţele între abordările diversităţii culturale în educaţie;
- formuleze obiective specifice educaţiei pentru diversitate culturală utilizând ca repere modelele teoretice ale competenţei interculturale;
- diferenţieze categoriile de metode şi strategii aplicabile în educaţia pentru diversitate;
- proiecteze secvenţe de activităţi educaţionale pentru recunoaşterea şi valorizarea diversităţii culturale.

I. Ipostaze şi implicaţii ale diversităţii culturale în educaţie

Diversitatea culturală se exprimă în planul reprezentărilor simbolice, valorilor, modurilor de viaţă, atitudinilor şi relaţiilor interumane (Rey, 1984). Rey (1997) sistematizează ca repere ale construirii identităţii culturale principalele axe care generează diferenţe culturale : etnia, limba, religia, călătoriile, dar şi altele, precum profesia, habitatul rural sau urban, hobby-urile etc. Rasa, genul, vârsta, dotarea aptitudinală, starea de normalitate sau handicap mintal sau fizic, clasa socială sunt, de asemenea, factori care generează diferenţe în planul valorilor, modurilor de viaţă, atitudinilor şi relaţiilor interumane, respectiv diferenţe culturale.

Diversitatea culturală se constituie într-o realitate complexă, polimorfă, dinamică şi prin aceasta – dificil de gestionat. Luarea în considerare a diversităţii culturale în educaţie urmăreşte potenţarea efectelor sale benefice şi diminuarea celor problematice.

Efectele diversităţii culturale sunt atât beneficii (Matthews, 2002, *apud* Heyward, 2002), cât şi dificultăţi sociale (Allan, 2002). Printre beneficii, Enslin (2003, p. 74) menţionează :

- facilitarea păşirii în afara graniţelor propriei culturi ;
- sesizarea caracterului relativ al culturilor ;
- construirea unui dialog între tradiţii diferite care îi îmbogăţeşte pe toţi participanţii ;
- conştientizarea diferenţelor existente în cadrul propriei noastre culturi ;
- revigorarea identităţilor locale, regionale şi naţionale ca reacţie la globalizare, la slăbirea graniţelor geografice şi culturale.

Nu orice diferenţă trebuie acceptată, întrucât accentuarea diferenţelor a condus adesea la inegalitate, opresiune şi instabilitate. Deoarece discriminările pe criteriul rasei sunt mai vizibile social, şi educaţia pentru diversitate s-a focalizat predominant pe reducerea acestor discriminări, Blum (2004) considerând educaţia antirasistă unul dintre cele mai importante curente ale educaţiei pentru diversitate.

Uneori, suprapunerea, confluenţa, unor criterii de diferenţiere culturală generează dileme dificil de rezolvat. Un exemplu poate fi identificat în culturile care promovează dominaţia bărbatului asupra femeii în privinţa drepturilor sociale. În aceste culturi, respectarea drepturilor grupurilor de a aplica propriile norme culturale în relaţiile dintre genuri atrage încălcarea drepturilor femeilor de a se afirma în viaţa socială publică. Reciproc, respectarea drepturilor femeilor de afirmare socială echivalează cu încălcarea drepturilor grupurilor de a-şi organiza viaţa socială după propriile norme culturale.

Una dintre provocările educaţiei pentru diversitate este aceea de a asigura simultan recunoaşterea, respectul diferenţelor culturale şi egalitatea de şanse. Riehl (2000) analizează o suită de studii, evidenţiind caracterul asimilaţionist al abordărilor diversităţii culturale în educaţia din prima jumătate de secol din SUA, considerându-se că, printr-o şcolarizare uniformă şi uniformizantă, avea să se contribuie la crearea unei societăţi unificate ce ar servi cel mai bine idealurilor publice americane. Abordarea asimilaţionistă

a pierdut în timp teren, recunoscându-se necesitatea adordării pluraliste în educaţie. Pluralismul cultural, conceput ca ansamblu de măsuri luate pentru ca toţi elevii, indiferent de caracteristicile lor personale şi de mediul cultural de provenienţă, să poată avea succes în şcoală, începe să fie vizat din ce în ce mai mult ca ideal social şi educaţional. Intervenţiile pentru obiectivarea pluralismului cultural în educaţie vizează politica educaţională, finanţarea şcolilor, organizarea socială a claselor şi şcolilor, relaţia dintre şcoli şi familiile elevilor şi comunităţi, educaţia profesorilor şi dezvoltarea lor profesională, curriculumul, metodele de instruire şi procesele de evaluare (Riehl, 2000).

Directorilor de şcoli le revine o suită de sarcini pentru a construi medii şcolare incluzive – construirea unor noi sensuri ale diversităţii în cultura şcolară, promovarea unor practici de predare-învăţare incluzive în şcoli, construirea de conexiuni între şcoală şi comunitate. Adoptarea unei strategii de tratare pluralistă a diversităţii culturale include : tratarea elevilor mai curând ca indivizi decât ca reprezentanţi ai unor grupuri sociale ; aprecierea patrimoniului cultural pe care elevii îl aduc cu ei în şcoală şi utilizarea acestuia pentru a ajuta profesorii şi directorii să înveţe culturile elevilor, asumarea conflictelor interetnice atunci când apar şi utilizarea lor ca oportunităţi pentru producerea unor schimbări pozitive ; crearea unui mediu sigur, cu un nivel înalt de cooperare între elevi, profesori şi familiile elevilor ; aşteptări înalte pentru toţi elevii ; focalizarea pe achiziţii academice şi oferirea unui sprijin adecvat ; facilitarea succesului tuturor prin asigurarea accesului egal şi eficient la instrucţie aplicând strategii de reluare şi redirecţionare ; încurajarea autoanalizei practicilor profesorilor pentru a identifica posibilele biasuri legate de rasă, clasă sau gen ; activităţi şi întâlniri cu părinţii la şcoală, acasă, la locul lor de muncă, respectarea echităţii lingvistice prin folosirea unui translator atunci când este nevoie, dezvoltarea competenţelor părinţilor în leadership şi alte arii ; rezolvarea unor situaţii în care apar forme de discriminare şi inechitate ; deconstruirea unor practici care dezavantajează persoane şi grupuri.

Lumea contemporană, caracterizată de Marshall McLuhan în anii '60 prin metafora *satului global*, este compusă mai curând din comunităţi cu aspect multicultural generat de răspândirea rapidă şi globală a tehnologiilor informaţiei şi comunicării şi de procesele migraţioniste alimentate de fenomenul economic al globalizării şi de dezechilibrele economice şi politice majore dintre ţări şi regiuni.

Faptul de a trăi şi de a lucra în medii multiculturale sau pluraliste, alfabetizarea interculturală – formarea unor competenţe, atitudini, capacităţi lingvistice necesare pentru relaţionarea interculturală eficientă. Iniţierea interculturală este o „condiţie esenţială pentru crearea unei comunităţi globale sigure şi sustenabile" (Heyward, 2002, p. 10). Şcolile trebuie să urmărească din ce în ce mai mult să-şi pregătească elevii pentru a avea succes într-o lume globalizată. Acestea, asemenea societăţilor în care fiinţează, au un aspect din ce în ce mai eterogen, dinamic. Mobilităţile profesorilor şi elevilor sau studenţilor fac parte din practicile obişnuite. Modalităţile de organizare a studiilor şi de certificare a competenţelor tind să asigure echivalenţa formării.

Dacă anterior şcoala urmărea predominant construirea identităţii naţionale, perspectiva globalizării atrage recunoaşterea unui reper mai important în construirea identităţii – şi anume cultura. Studiile cu privire la impactul instruirii în şcoli internaţionale asupra identităţii evidenţiază transculturalitatea, mobilitatea, stilul de viaţă nomad al adolescenţilor care se instruiesc în astfel de şcoli, pentru a avea ulterior cariere internaţionale (Matthews, 2002, *apud* Heyward, 2002). Populaţia şcolilor internaţionale se constituie

astfel într-o comunitate internaţională mobilă la nivel global care nu-şi construieşte identitatea în cultura ţării de origine, nici în cultura ţării-gazdă (în care studiază), ci mai curând într-o transcultură globală în devenire.

Allan (2002, p. 64) atenţionează asupra caracterului complex şi dificil al procesului învăţării interculturale în şcolile internaţionale, semnalând posibilitatea manifestării unor atitudini culturale rigide, respingerii altor culturi, excluderii sociale.

Diversitatea culturală determinată de diferenţele de statut ale interactanţilor ridică probleme legate de discriminare, excludere, marginalizare – fenomene care alterează justiţia socială definită de Cook-Sather şi Youens (2007, p. 63) în termeni de drepturi pe care le au oamenii. Autoarele citate fac referire la diversitatea culturală generată de diferenţele de statut dintre profesori şi elevi şi subliniază dreptul elevilor nu doar de a învăţa, ci şi de a avea un cuvânt de spus în privinţa modului în care este concepută şi are loc educaţia, de a avea acces egal la educaţie indiferent de rasă, gen, clasă, abilităţi, de a fi consultaţi cu privire la ceea ce vor şi la ceea ce au nevoie, de a participa la deciziile care îi afectează, de a participa la dezbateri cu privire la ceea ce este util, problematic sau inadecvat în şcoală.

Cook-Sather şi Youens (2007) propun situarea elevilor în postura de mentori pentru formarea practică a viitorilor profesori ca mod de a determina participarea elevilor la deciziile care îi privesc. Prin organizarea săptămânală a unor discuţii şi dezbateri deschise despre predare, învăţare, viaţa şcolară cu profesorii în formare, vocea elevilor devine importantă în evaluarea profesorilor. Elevii nu mai sunt priviţi ca recipiente pasive a ceea ce adulţii decid că sunt cunoaşterea şi educaţia, ci sunt recunoscuţi ca având capacitatea de a lua iniţiative şi de a reflecta asupra a ceea ce îi afectează (Cook-Sather, Youens, 2007). Ei au mentori printre profesori şi alţi adulţi, dar, la rândul lor, sunt mentori pentru viitori profesori (Cook-Sather, Youens, 2007, p. 68).

Profesorii care predau în clase multiculturale trebuie să facă faţă provocării de a construi medii adecvate care să faciliteze atingerea unor standarde înalte privind achiziţiile academice pentru toţi elevii. Credinţele, atitudinile şi comportamentele profesorilor influenţează nivelul performanţelor elevilor. Profesorii trebuie mai întâi să-şi recunoască şi să-şi înţeleagă concepţiile despre lume, să se confrunte cu propriul rasism şi cu propriile prejudecăţi, să înveţe despre culturile elevilor lor şi să perceapă lumea prin lentile culturale diverse pentru a reuşi să înţeleagă concepţiile elevilor lor.

Teme de reflecţie

- Analizaţi formele sub care se manifestă diversitatea în instituţia în care lucraţi.
- Descrieţi efecte benefice şi problematice ale diversităţii culturale în instituţia în care lucraţi.
- Evocaţi o situaţie în care aţi experimentat statutul de minoritar şi trăirile subiective raportate la aceasta.

II. Abordări ale diversităţii culturale în educaţie

Iniţiativele politice, practice în sensul gestionării diversităţii culturale a populaţiei şcolare, sunt diverse atât prin finalităţi, conţinuturi şi strategii, cât şi ca terminologie. Educaţia interculturală devine în acest hăţiş terminologic o expresie a unei ipostaze – poate cea

mai generoasă şi mai plenară – a abordărilor educaţionale a diversităţii culturale. Utilizarea paralelă a numeroase denumiri pentru educaţia care vizează tratarea adecvată a diversităţii culturale a publicului şcolar exprimă conotaţii ideologice (Eldering, 1996) şi este generatoare de confuzii (Ghosh, Tarrow, 1993). Sunt avuţi în vedere termeni precum *educaţie biculturală*, *bilingvă*, *bietnică*, *multietnică*, *multiculturală*, *pluriculturală*, *plurietnică*, *interculturală*, *interetnică*, *studii etnice*, *educaţia antirasistă*, *antirasială*, *educaţia pentru drepturile omului*. Se apelează la termeni precum imigranţi, alohtoni/autohtoni, minoritari/majoritari, care trimit la abordări diferite ale alterităţii culturale.

Eldering (1996), Ghosh şi Tarrow (1993) acuză dificultatea unor demersuri de analiză transculturală a practicilor educaţionale focalizate pe tratarea diversităţii, dificultate generată de ambiguitatea şi caracterul polisemantic al sintagmei *educaţie multiculturală* şi al unor sintagme corelate – *educaţie interculturală*, *educaţie multietnică*, *educaţie antirasistă*. Comparaţiile privind concretizările educaţiei multiculturale în diferite societăţi sunt dificile din cauza diferenţelor privind tipul de diversitate din fiecare societate şi modul de conceptualizare a multiculturalismului şi educaţiei multiculturale (Eldering, 1996).

Educaţia interculturală constituie un concept utilizat predominant în spaţiul francofon european şi în Canada francofonă (Ghosh, Tarrow, 1993), având semnificaţia de interacţiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă ; recunoaşterea valorilor, a modurilor de viaţă, a reprezentărilor simbolice la care se raportează fiinţele umane, indivizi sau societăţi în interacţiunea lor cu altul şi în înţelegerea lumii, recunoaşterea importanţei lor, recunoaşterea interacţiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiaşi culturi şi între diferitele culturi (Rey, 1984). Sintagma a avut ecou şi a suscitat preocupări teoretice (Cucoş, 2000 ; Cozma, 2001 ; Cozma *et al.*, 2001 ; Poledna *et al.*, 2002), de politică şi practică educaţională şi în spaţiul românesc, dat fiind accentul pe interacţiune şi schimb.

Educaţia multiculturală este considerată în unele lucrări (Ghosh, Tarrow, 1993) ca termen generic pentru toate celelalte abordări, deşi este criticată pentru faptul că nu acoperă semnificaţia eforturilor de construire a unei societăţi democratice şi pentru că se raportează la versiunea statică, limitată, folclorică de înţelegere a culturii – cântece, dansuri, eroi, sărbători. Educaţia multiculturală răspunde unei caracteristici a societăţilor – multiculturalismul. Smolicz (1996) descrie cinci categorii de multiculturalism, unele având semnificaţii apropiate de sensul atribuit interculturalismului, întrucât includ ideea de interacţiune, negociere a sensurilor, schimbare culturală reciprocă :

a) *coexistenţă şi sinteză* – amestecul, schimbul, împărtăşirea valorilor din diferite grupuri culturale în construirea unui stil de viaţă personal ;
b) *valori-nucleu* – limba, religia sunt păstrate în legătură directă cu identitatea etnică ;
c) *multiculturalismul rezidual* – eliminarea valorilor-nucleu şi denigrarea culturilor minorităţilor etnice, atribuindu-li-se un statut de subculturi ;
d) *multiculturalismul stabil de menţinere* – adaptarea culturală în care toate culturile împărtăşesc valori comune legate de guvernarea naţiunii şi, în acelaşi timp, păstrează un set de valori-nucleu alese din propria cultură ;
e) *raporturi de toleranţă şi compatibilitate a valorilor* – echilibru între cadrul general şi diferitele valori etnice, luând în considerare variaţia compatibilităţii între valorile-nucleu ale diferitelor grupuri etnice.

Sintagma *educaţie multiculturală* este utilizată de Eldering (1996, p. 318) în sensul larg de „educaţie care ia în considerare într-o formă oarecare diferenţele etnice/culturale dintre oameni". Abordările multiculturale ale educaţiei – centrate pe remedierea *dezavantajelor* unor categorii, *îmbogăţirea reciprocă*, formarea *competenţei biculturale*, abordarea *egalităţii colective* – se ramifică în funcţie de beneficiarii cărora le sunt adresate, de scopul principal urmărit, de conţinuturile şi experienţele de învăţare prevăzute (Eldering, 1996).

Abordarea centrată pe remedierea *dezavantajelor* unor categorii se adresează (Eldering, 1996) doar grupurilor etnice/culturale sau socioeconomic dezavantajate şi urmăreşte înlăturarea inegalităţilor prin favorizarea progresului şcolar şi, în consecinţă, egalizarea şanselor. Cultura grupurilor dezavantajate poate fi considerată un obstacol în calea progresului şcolar sau, dimpotrivă, un punct de pornire pentru construirea activităţilor care să conducă la progresul şcolar al elevilor.

Abordarea centrată pe *îmbogăţire reciprocă – enrichment approach* (Eldering, 1996) – porneşte de la presupoziţia că diversitatea culturală implică îmbogăţirea societăţii şi ea trebuie să se reflecte în educaţie. Această abordare poate fi aplicată fie doar pe grupurile etnice/culturale, fie pentru întreaga populaţie. Ea poate fi concretizată în cursuri monoculturale sau în cursuri multiculturale. Cursurile monoculturale sunt gândite pentru a servi recunoaşterii culturii şi limbii culturilor comunităţilor etnice, conştientizării membrilor fiecărui grup cultural asupra contribuţiilor sale la evoluţia societăţii sau pregătirii întoarcerii în ţara de origine. Cursurile multiculturale sunt proiectate pentru toţi, indiferent de backgroundul etnic sau cultural, pentru a se familiariza cu culturile celorlalţi, pentru a le aprecia contribuţiile şi pentru a învăţa cum să relaţioneze unii cu alţii (această abordare mai poate fi întâlnită sub denumirea de abordare a relaţiilor umane, abordare a relaţiilor intergrup sau educaţie multiculturală).

Abordarea centrată pe formarea *competenţei biculturale* (Eldering, 1996) presupune a-i determina pe membrii grupurilor etnice/culturale să devină competenţi în două culturi, în scopul cultivării culturilor şi limbilor vizate. Banks (1988) consideră că nu doar minoritarii trebuie să-şi formeze competenţe biculturale, ci toţi – minoritari şi majoritari, profesori şi elevi. Această abordare se întâlneşte rareori în practică, întrucât presupune prezenţa în număr mare a membrilor unui anumit grup etnic/cultural (precum ar fi mexicanii în Sudul SUA sau finlandezii în Suedia).

Spre deosebire de abordările anterioare care presupuneau adaptări minore în curriculum şi nu cereau schimbări majore la nivelul structurilor sociale şi mecanismelor care generează inegalitatea, abordarea *egalităţii colective* necesită schimbări de profunzime. Aceasta implică egalitatea mai curând între grupuri şi culturi decât între indivizi. În cadrul acestei abordări pot fi distinse două direcţii de acţiune:

a) asumarea drepturilor egale ale diverselor grupuri etnice/culturale în societate; adepţii acestei orientări luptă pentru o societate pluralistă în sens cultural şi structural;
b) construirea unei şcoli multiculturale, în care nu doar curriculumul să fie transformat, ci şi metodele de predare, calificarea profesorilor şi organismele de conducere. Inegalitatea grupurilor etnice/culturale este privită în contextul unor inegalităţi sociale, de care sunt vizate şi alte categorii sociale – femei, grupuri cu un statut socioeconomic scăzut, persoanele cu dizabilităţi.

Abordările multiculturale trebuie să găsească soluţii la unele probleme sociale sensibile, precum în ce măsură diversitatea culturală ameninţă unitatea societăţii, în ce

măsură diversitatea culturală împiedică sau încurajează realizarea egalităţii şanselor pentru toţi.

Shachar şi Amir (1996) diferenţiază abordările diversităţii culturale în educaţie după mai multe criterii :

- generalitatea conţinuturile vehiculate (generale sau specifice) ;
- natura conţinuturilor formării (informaţionale sau relaţionale) ;
- organizarea omogenă sau eterogenă sub aspect cultural a grupurilor educaţionale.

În funcţie de generalitatea conţinuturile vehiculate, rezultă două tipuri de abordări ale educaţiei interculturale :

- *abordarea generală* – focalizată pe tratarea problemelor universale ale întâlnirii şi comunicării cu alteritatea culturală ;
- *abordarea specifică* vizează însuşirea de cunoştinţe specifice unui anumit grup cultural de către un altul şi stabilirea, în măsura posibilului, de contacte şi interacţiuni între grupuri.

Cele două abordări pot fi considerate complementare, prima încurajând o gândire mai sofisticată despre interacţiunea interculturală, oferind posibilitatea de a schimba schema individuală, de a-i lărgi perspectivele, de a-l face pe individ mai complex din punct de vedere cognitiv şi, prin aceasta, mai receptiv la informaţia nouă, iar a doua se focalizează pe înţelegerea şi acceptarea unei culturi specifice.

Aceiaşi autori diferenţiază, în funcţie gradul de eterogenitate etnică şi culturală a populaţiei şcolare şi de natura conţinuturilor abordate, două modele paralele aplicate în şcolile israeliene – unul specific şcolilor caracterizate de diversitate culturală, iar celălalt specific şcolilor omogene etnic şi cultural :

1. Modelul *integrării şcolare* se referă la posibilităţi de acţiune în şcoli cu diversitate etnică. Integrarea se exprimă în două abordări diferite în funcţie de conotaţiile pozitive sau negative ale diversităţii.

1.a) O abordare susţine că *diversitatea etnică sau culturală a elevilor este un impediment* pentru progresul academic al elevilor. Elevii cei mai avansaţi sunt împiedicaţi să progreseze în ritmul lor, iar elevilor mai lenţi nu li se predă într-un ritm care ia în considerare nevoile lor. Sunt utilizate testele iniţiale de evaluare a nevoilor şi abilităţilor de învăţare ale elevilor, adesea prin utilizarea unor teste standardizate care permit includerea elevilor în diverse categorii pe baza scorurilor obţinute la teste. În final, profesorii vor adapta temele studiate şi materialele propuse pentru studiu după nevoile specifice ale fiecărui nivel. De notat este faptul că metoda predominant utilizată în diverse grupuri este aproape în întregime de tip tradiţional, frontal, de instrucţie cu întreaga clasă. Această abordare utilizează un sistem de grupare a abilităţilor şi separare a elevilor în clase diferite conform cu nivelul achiziţiilor lor.

1.b) A doua abordare consideră că *diversitatea culturală a populaţiei şcolare constituie o oportunitate* şi o resursă de îmbogăţire reciprocă atât pentru elevi, cât şi pentru profesori. Aceasta se întâmplă numai dacă şcoala proiectează experienţele de învăţare ale elevilor astfel încât să valorifice diversitatea. Stilul de instruire este mai cooperativ, mai interactiv, elevii au contacte directe, nemediate, unii cu alţii.

Abordarea fundamentată pe conotaţia negativă a diversităţii este de departe mai răspândită, deoarece ea pare să simplifice lucrurile pentru şcoală şi profesori, însă are totuşi şi un dezavantaj major în ceea ce priveşte progresul academic potenţial al tuturor elevilor şi în ceea ce priveşte realizarea unor obiective sociale precum dezvoltarea interacţiunilor pozitive între membrii diferitelor grupuri culturale şi etnice (Shachar, Amir, 1996).

În ciuda cercetărilor care susţin teoretic abordarea care consideră diversitatea ca o resursă de învăţare atât pentru elevi, cât şi pentru profesori, ea nu este larg răspândită în şcoli. Principalele motive ale relativ limitatei răspândiri în şcoală a acestei abordări ţin de caracteristicile organizaţiilor cu care elevul va interacţiona ulterior şi de gândirea profesională şi educaţională a corpului profesoral (Shachar, Sharan, 1995). Interesante motive pentru menţinerea segregării etnice şi culturale în sistemele de învăţământ oferă şi Smolicz (1996) : este mai ieftin să finanţezi un număr mic de şcoli cu un curriculum în întregime sau parţial adaptat etnic, decât să transformi în sens multicultural curriculumul din toate şcolile şi pentru toţi elevii ; în practică se manifestă dorinţa de a menţine cultura „pură", de a evita expunerea cu alte culturi şi de a menţine etnicitatea aşa cum este.

2. Modelul *cognitiv informaţional* – descris de Shachar şi Amir (1996) – este aplicabil în situaţii de conflict intergrup, în care intervenţiile bazate pe contact şi interacţiune interculturală nu sunt posibile (din cauză că grupurile trăiesc separat sau nu au un limbaj comun), iar uneori nu sunt nici dezirabile (în cazul în care grupurile manifestă rezistenţă în a se întâlni), iar, pe de altă parte, pozitivarea atitudinilor intergrup este necesară. Abordarea cognitiv-informaţională pare a constitui un instrument util pentru pozitivarea atitudinilor intergrup ; se bazează pe informaţii oferite unui grup despre celălalt grup prin intermediul mass-media şi al programelor educative. Presupoziţia de bază a acestei abordări este că ignoranţa şi lipsa de informaţie alimentează dezvoltarea prejudecăţilor, a stereotipurilor şi, apoi, a tensiunilor între grupuri (Myrdal, 1944 ; Williams, 1947). Programele educaţionale de tip cognitiv-informaţional pentru ameliorarea relaţiilor intergrup pot fi împărţite în două categorii :

- programe focalizate pe istoria, realizările, contribuţiile diferitelor grupuri din societate, care accentuează *asemănările* dintre grupurile sociale şi îmbunătăţesc înţelegerea reciprocă ;
- programe focalizate pe explicarea şi justificarea *diferenţelor* dintre grupuri, pentru diminuarea ignoranţei şi corectarea percepţiilor asupra diferenţelor.

O asumpţie comună celor două tipuri de programe este că membrii unui grup trebuie să înţeleagă sistemul cultural al celuilalt grup înainte să-i poată înţelege pe membrii acestui grup. Sunt necesare o serie de materiale suport despre cultura celuilalt grup, proiectate în funcţie de posibilităţile de receptare şi de cultura beneficiarilor.

Subliniem faptul că abordările de tip cognitiv-informaţional aplicate pe grupuri omogene cultural sunt mai apropiate de ideea de multiculturalitate, pe când abordările integrative, specifice, fundamentate pe ideea caracterului benefic al diversităţii culturale au o coloratură preponderent interculturală.

Dată fiind eterogenitatea culturală a populaţiei şcolare şi a societăţii în ansamblul său pe criterii de rasă, etnie, religie, gen, clasă socială, handicap, habitat etc., activităţile

educative propuse de şcoală trebuie să respecte şi să valorizeze diversitatea culturală. În acest sens, Sessoms (1994) inventariază o sumă de direcţii de acţiune privitoare la transformarea curriculumului şcolar:

- *diversitatea etnică şi culturală să pătrundă întreg mediul şcolii*;
- politicile şi procedurile şcolare *să faciliteze interacţiunile pozitive* şi înţelegerea între elevi, profesori şi personalul auxiliar;
- personalul şcolii *să reflecte diversitatea etnică şi culturală a societăţii*;
- şcolile să aibă *programe comprehensive, sistematice şi continue de dezvoltare a resurselor umane*;
- curriculumul *să reflecte stilurile şi caracteristicile culturale de învăţare ale elevilor* din comunitatea şcolară;
- curriculumul să le ofere permanent elevilor *posibilitatea construirii unei bune imagini de sine*;
- curriculumul să-i ajute pe elevi *să înţeleagă totalitatea experienţelor grupurilor etnice şi culturale din societate*;
- curriculumul să-i ajute pe elevi să înţeleagă existenţa permanentă în societăţile umane *a conflictelor între idealuri şi realităţi*;
- curriculumul *să exploreze şi să clarifice alternativele şi opţiunile etnice şi culturale din societate*;
- curriculumul *să promoveze valori, atitudini şi comportamente care sprijină pluralismul etnic şi diversitatea culturală*, precum şi construirea şi sprijinirea unui stat--naţiune şi a unei *culturi naţionale împărtăşite de toată naţiunea*;
- curriculumul să ajute elevii să-şi dezvolte *abilităţi de luare a deciziilor, de participare socială, sentimentul eficienţei politice*, ca baze necesare pentru cetăţenia eficientă într-o naţiune pluralistă democratică;
- curriculumul multicultural să ajute elevii să îşi formeze *deprinderile necesare pentru interacţiuni interpersonale interculturale, interetnice eficiente*;
- curriculumul să fie comprehensiv ca scop şi desfăşurare, să prezinte perspective holistice ale grupurilor etnice şi culturale;
- curriculumul să includă *studiul continuu al culturilor, al experienţelor istorice, al realităţilor sociale, al condiţiilor existenţiale ale grupurilor etnice şi culturale*;
- în proiectarea şi implementarea curriculumului multicultural să fie utilizate *abordări interdisciplinare şi multidisciplinare*;
- curriculumul *să utilizeze abordări comparative* în studiul grupurilor culturale şi etnice;
- curriculumul să ajute elevii *să vadă şi să interpreteze* evenimente, situaţii şi conflicte din *perspective şi puncte de vedere etnice şi culturale diverse*;
- şcolile să le ofere elevilor oportunităţi *să participe la experienţele estetice ale diferitelor grupuri culturale şi etnice*;
- curriculumul multicultural să le ofere elevilor oportunităţi de *a studia limbile diferitelor grupuri etnice* ca sisteme de comunicare legitime şi să-i ajute să înveţe complet cel puţin două limbi;
- curriculumul multicultural să utilizeze la maximum *învăţarea experienţială*, în special resursele comunităţii locale;
- procedurile de evaluare utilizate cu elevii *să reflecte experienţele lor etnice şi culturale*;
- şcoala să realizeze *evaluări continue, sistematice ale obiectivelor, metodelor, materialelor didactice* folosite în predarea despre diversitatea etnică şi culturală.

Direcţiile de acţiune anterior evocate sugerează complexitatea procesului de transformare a educaţiei, astfel încât aceasta să dobândească atributul interculturalităţii. Ideologia generală a societăţii, prevederile de politică educaţională, cercetările ştiinţifice în domeniul educaţiei interculturale, transformarea curriculumului, formarea interculturală a formatorilor, resursele materiale ale şcolilor – toate sunt condiţii necesare transformării şcolii în mediu educaţional incluziv.

Teme de reflecţie

- Comparaţi abordarea generală şi abordarea specifică a educaţiei pentru diversitate, sub aspectul obiectivelor urmărite.
- Exprimaţi şi argumentaţi opţiunea dumneavoastră pentru abordarea particulară sau pentru abordarea universală a educaţiei pentru diversitate.

Aplicaţie

Pornind de la aceeaşi temă (de exemplu : istorie şi tradiţii, drepturile copilului, stereotipuri şi discriminare etc.), construiţi două proiecte de activitate paralele, unul după modelul cognitiv informaţional, iar celălalt după modelul integrării şcolare, evidenţiind accentele diferite ale celor două abordări.

III. Obiectivele educaţiei pentru diversitate

Finalităţile educaţiei pentru diversitate sunt inspirate din orientările de politică educaţională, orientările şi tendinţele în reformele sistemelor de învăţământ contemporane, din aspectele teoretice cristalizate prin cercetarea pedagogică preocupată de problematica interculturalului şi, nu în ultimul rând, din realităţile socioculturale şi nevoile de formare ale publicului şcolar.

Finalitatea generală urmărită este dobândirea de către beneficiarii educaţiei a competenţei interculturale. Competenţa interculturală nu este înnăscută (Bennett, 1993). Ca dovadă, relaţiile interculturale s-au dovedit de-a lungul istoriei a fi însoţite de tensiuni, opresiune, suferinţe individuale şi colective. Anxietatea este o stare care tinde să apară în mod natural la confluenţa unor diferenţe individuale şi culturale. Contextele sociale contemporane, marcate de numeroase schimburi, tranzienţe interculturale, cer o abordare a educaţiei în perspectiva pregătirii indivizilor şi grupurilor pentru a gestiona eficient, pacifist relaţiile interculturale.

Educaţia interculturală încearcă depăşirea stării naturale a relaţiilor interculturale marcate de etnocentrism (Bennett, 1993), prin instaurarea unei stări construite ; se vizează înlocuirea tensiunii, agresiunii, oprimării, prin armonie, echilibru, cooperare, întrajutorare. Instaurarea acestei ipostaze a relaţiilor interculturale în practicile cotidiene presupune aderarea la o serie de valori transculturale, ascensiunea indivizilor şi grupurilor într-un spaţiu spiritual supracultural comun. O serie de valori civice şi morale – printre

care respectul reciproc, înţelegerea, comunicarea, cooperarea, toleranţa – sunt necesare pentru menţinerea armoniei în comunităţile contemporane caracterizate în marea lor majoritate de diversitate culturală.

Competenţa interculturală constituie unul dintre numeroasele tipuri de competenţe cerute omului contemporan de viaţa sa socială şi profesională. Însuşi răspunsul la întrebarea ce înseamnă a fi competent are o puternică încărcătură culturală. *Competenţa* este definită de Sternberg (1988, *apud* Lonner, Hayes, 2004) ca „abilitate a individului de a-şi selecta inteligent comportamentul sau modalitatea de acţiune ca răspuns la variatele oportunităţi şi provocări ale vieţii cotidiene", inclusiv gestionarea relaţiilor sociale şi de muncă, precum şi conceptualizarea şi punerea în practică a soluţiilor la o diversitate de probleme umane.

În *Oxford English Dictionary* (1989, *apud* Lonner, Hayes, 2004), competenţa nu este asociată cu ideea de excelenţă, ci cu ideea de *atingere a unui standard de adecvare.* Atributele *cultural* şi *intercultural* asociate competenţei propun atât perspectiva funcţionării paralele a unor standarde diferite de la o cultură la alta ca repere ale evaluării competenţei, precum şi perspectiva divergenţelor şi chiar a conflictului între standarde culturale diferite în cadrul relaţiilor interculturale.

Orice gen de competenţă umană este modelată cultural, acest proces producându-se în genere inconştient, dar competenţa culturală presupune cunoaşterea culturii proprii sau a altuia. Individul care dobândeşte competenţă culturală devine conştient de rolul pe care îl are cultura proprie în formarea competenţelor demonstrate de el şi poate explica diferenţele observate între membrii unor diverse grupuri prin apartenenţa la culturi diferite. Procesul prin care învăţăm să fim competenţi are loc într-un context prescris cultural (Bruner, 1996, *apud* Lonner, Hayes, 2004). Ceea ce învăţăm şi felul în care învăţăm este determinat cultural şi condiţionează evoluţia noastră ca personalităţi.

Competenţa interculturală se instituie şi se manifestă pornind de la competenţa culturală, dar în spaţiul dintre culturi, pe un teren care nu este al nici unuia dintre interactanţi, ci este însuşi terenul interacţiunii în care au loc schimburi, tranzacţii culturale, negocieri de sens. În societatea contemporană, spaţiul intercultural tinde să devină tot mai extins datorită migraţiilor, ca urmări ale colonialismului european, datorită mijloacelor de transport rapide şi accesibile, a răspândirii şi performativităţii crescute a mijloacelor de comunicare şi informare (Shachar, Amir, 1996).

Deşi utilizăm sintagma *competenţă interculturală*, singularul este oarecum impropriu, dacă ne raportăm la pluralitatea formelor în care se exprimă. Teoretizările asupra conceptului de competenţă subliniază strânsa legătură dintre competenţă şi contextul sau situaţia-problemă în care aceasta se implică pentru a construi soluţii (Perrenoud, 1997). Altfel spus, în realitate nu întâlnim manifestarea unei competenţe interculturale generice, singulare, ci manifestarea unor competenţe interculturale specifice, ce permit construirea şi menţinerea eficientă a relaţiilor cu conlocutori sau parteneri specifici. Multiplicarea contextelor situaţionale în care ne manifestăm profesional şi social atrage după sine necesitatea nuanţării, multifaţetării competenţelor interculturale (Lonner, Hayes, 2004). Individul competent din punct de vedere cultural se angajează în combaterea rasismului şi a tuturor formelor de prejudecată şi discriminare, prin dezvoltarea unor concepţii, deprinderi sociale şi atitudini adecvate (Bennett, 1995, p. 263). Dezvoltarea competenţei interculturale constă în producerea unor schimbări cognitive, afective şi comportamentale.

Literatura de specialitate oferă modele explicative ale procesului formării competenţei interculturale, punând accent fie pe trăsăturile sau dimensiunile personale care trebuie dobândite pentru care persoana să-şi construiască de fapt competenţa interculturală, fie pe stadiile care se parcurg pentru a construi această competenţă.

III.1. Modelul dezvoltării competenţei interculturale propus de J. Banks

Banks (1988) propune un model stadial al dezvoltării competenţei interculturale al cărui reper este identitatea. Modelul, compus din şase stadii, poate fi aplicat pe orice grup etnic sau rasial :

1. *captivitatea psihologică etnică* – persoanele interiorizează stereotipurile şi credinţele negative faţă de propriul grup ; este mai puţin probabil ca membrii grupurilor dominante să parcurgă acest stadiu. Cu cât stigmatizarea e mai mare, cu atât oamenii vor interioriza mai puternic opresiunea ;
2. *encapsularea etnică* – cultura dominantă interiorizează mitul despre inferioritatea altor grupuri, în timp ce grupurile marginalizate devin insulare. Cu cât experienţele primului stadiu sunt mai puternice, cu atât mai puternic va fi etnocentrismul din stadiul al doilea. Treptat, oamenii încep să rezolve conflictul din jurul identităţii lor etnice evoluând spre stadiul următor ;
3. *clarificarea identităţii etnice* – toate grupurile etnice încep să perceapă propriile caracteristici atât pozitive, cât şi negative. În acest stadiu este foarte importantă autoacceptarea – cerinţă necesară pentru a-i accepta pe ceilalţi şi a le răspunde pozitiv. Autoacceptarea se dobândeşte prin contacte pozitive cu alte grupuri şi prin dobândirea unei siguranţe economice şi psihologice măsurabile ;
4. *bietnicitate* – persoanele au deprinderile şi dorinţa de a funcţiona în două culturi şi învaţă să facă acest lucru în moduri diferite în funcţie de locaţia lor în societate. Pentru a dobândi mobilitatea economică, membrii grupurilor marginalizate învaţă să funcţioneze atât în cultura dominantă, cât şi în propria cultură. Trăirea acestui stadiu necesită contactul cu alte grupuri culturale ;
5. *multietnicitate* şi *naţionalism reflectiv* – persoanele au dobândit o competenţă interculturală care le permite să treacă dincolo de aspectele evidente ale unei culturi (sărbători şi gastronomie), apreciind valorile, simbolurile, instituţiile sale. Acum există capacitatea de a schimba confortabil cadrul cultural de referinţă, oamenii devenind cetăţeni responsabili, reflectivi şi activi ;
6. *globalism* şi *competenţă globală* – persoanele învaţă să echilibreze din ce în ce mai bine cele trei identităţi – etnică, naţională şi globală. În acest stadiu, oamenii învaţă când şi ce identitate să utilizeze în funcţie de context.

Banks subliniază că fiecare stadiu reprezintă un proces de dezvoltare, că stadiile nu trebuie privite într-o succesiune strict liniară, fiind posibil ca unii indivizi să nu treacă niciodată printr-un anumit stadiu. Din cauza diversităţii şi caracterului dinamic al grupurilor etnice este posibil ca membrii să nu înceapă interiorizarea culturilor din acelaşi punct (membrii grupurilor marginalizate vor avea trasee diferite ale dezvoltării identităţii faţă de membrii grupurilor dominante). Odată însă parcurs un stadiu, este probabil ca persoana să continue cu celelalte.

III.2. Modelul dezvoltării senzitivităţii interculturale propus de M.J. Bennett

Modelul dezvoltat de Milton J. Bennett (1993) se inspiră din contribuţiile lui Helms şi Banks descriind schimbări similare – de la etnocentrism la etnorelativism. Acesta explică modul în care experienţa subiectivă a oamenilor îi determină să înţeleagă modalităţile în care diferitele culturi creează şi menţin diferitele concepţii despre lume (Bennett, 1986). Originalitatea modelului lui Bennett constă în faptul că fiecare stadiu reprezintă un alt mod de a percepe diferenţa culturală. Primele trei stadii ale modelului (negarea, apărarea, minimizarea) descriu descreşterea etnocentrismului, iar ultimele trei (acceptarea, adaptarea, integrarea) – creşterea etnorelativismului.

- *Negarea* reprezintă lipsa de cunoaştere a diferenţei, oamenii crezând că asumpţiile lor despre lume sunt singurele şi se comportă conform lor.
- *Apărarea* presupune înţelegerea faptului că există diferenţe, dar indivizii încearcă să-şi păstreze propriile concepţii culturale fie denigrând cealaltă cultură, fie considerând propria cultură superioară, fie considerând o comunitate anume superioară.
- *Minimizarea* îi caracterizează pe acei oameni care minimizează diferenţele şi continuă să interacţioneze în cadrul propriilor paradigme culturale, trăind după presupunerea conform căreia credinţele şi comportamentele lor sunt împărtăşite de ceilalţi. Încă nu există conştiinţa propriei culturi.
- *Acceptarea* constituie schimbarea critică de la etnocentrism la primul stadiu al etnorelativismului. Acum, oamenii recunosc că ceilalţi au valori şi concepţii despre lume diferite, încep să accepte şi să respecte comportamentele şi stilurile de comunicare diferite ale celorlalţi. „Caracteristica acestei schimbări este reconstruirea subiectivă a diferenţei – de la diferenţa ca lucru, la diferenţa ca proces" (Bennett, 1986, p. 185). Oamenii trec de la un mod reactiv de a-i privi pe ceilalţi la un mod interactiv, unde individul şi celălalt devin o realitate pe care ei o creează împreună.
- *Adaptarea* reflectă schimbările comportamentale ale indivizilor care devin mai capabili să acţioneze într-un mod etnorelativ. Oamenii ştiu suficient despre alte culturi pentru „a modifica intenţionat cadrul cultural de referinţă" (Bennett, 1993, p. 28) şi a-şi schimba comportamentul pentru a se potrivi normelor altei culturi.
- *Integrarea*, cel mai avansat stadiu, conform acestui model, are loc atunci când persoanele sunt capabile să reconcilieze diferenţele culturale şi să-şi construiască o identitate multiculturală.

Acest model se bazează pe presupoziţia că, cu cât experienţele persoanei cu ceilalţi diferiţi cultural devin mai complexe, cu atât competenţa în relaţiile interculturale creşte. Persoanele aflate în primele trei stadii (negarea diferenţei, apărare şi minimizare) tind să întâmpine dificultăţi şi neînţelegeri în comunicarea interculturală pe care adesea nu le pot rezolva şi din care nu sunt capabile să înveţe elemente utile viitoarelor interacţiuni interculturale. Trăsătura comună primelor trei stadii ale formării competenţei interculturale este etnocentrismul – credinţa că propria cultură este mai bună decît a celorlalţi. Începând cu stadiul acceptării este părăsită orientarea etnocentrică prin recunoaşterea altor culturi drept capabile de a oferi căi la fel de valide pentru interpretarea unor situaţii

şi rezolvarea lor. Acceptarea diferenţelor trebuie depăşită, deoarece nu este suficientă în luarea unor decizii conjugate şi aplicarea lor în colaborare. Ultimele trei stadii sunt numite etnorelative.

Eficienţa în gestionarea relaţiilor interculturale este dobândită mai ales în ultimele două stadii descrise în modelul lui Bennett (adaptarea şi integrarea), când oamenii devin capabili să-şi modifice comportamentele în funcţie de normele altei culturi şi să integreze diferenţele culturale în propria identitate, adică să-şi construiască o identitate multiculturală. Atingerea stadiului al şaselea necesită o experienţă vastă şi îndelungată de interacţiune, fapt pentru care acest stadiu este inaccesibil majorităţii persoanelor ce experimentează interacţiuni restrânse şi de scurtă durată.

Modelele procesuale ale competenţei interculturale le permit educatorilor să-şi înţeleagă comportamentele, inclusiv rezistenţele, să structureze conţinuturile cursurilor, să creeze medii care să favorizeze învăţarea. Aceste modele permit evaluarea comportamentului, atitudinilor profesorilor şi a interacţiunilor lor cu elevi diferiţi rasial sau etnic. Identitatea rasială a profesorilor le influenţează cadrele de referinţă cognitive, afective, comportamentale şi acestea, la rândul lor, influenţează participarea profesorilor la programe de formare continuă în domeniul educaţiei interculturale. Uneori, profesorii înscrişi la cursuri de educaţie interculturală par rezistenţi şi dezinteresaţi de învăţare.

III.3. Modelul competenţei de comunicare interculturală propus de B.D. Ruben

Obiectivele educaţiei interculturale vizează în primă instanţă dobândirea resurselor necesare competenţei interculturale şi exersarea mobilizării acestor resurse în construirea unor soluţii la situaţii problematice de interacţiune interculturală.

Modelul lui Ruben (1979, *apud* Lustig, Koester, 1993) creează o perspectivă structurală asupra resurselor competenţei interculturale, prin listarea unor trăsături, abilităţi, capacităţi, necesare în gestionarea eficientă a relaţiilor interculturale. Acestea sunt: *manifestarea respectului*, *orientarea către cunoaştere*, *empatia*, *managementul interacţiunii*, *comportamentul de rol*, *toleranţa la ambiguitate*, *calitatea interacţiunii cu celălalt*. Deosebirea dintre indicatorii modelului iniţial al lui Ruben (1979) şi forma în care este utilizat de Lustig şi Koester (1993) în *Scala de evaluare comportamentală a comunicării interculturale* constă în detalierea „comportamentului de rol" în două tipuri de comportament distincte – „comportamentul de îndeplinire a unei sarcini" şi „comportamentul relaţional", indicatorul numit „calitatea interacţiunii cu celălalt", păstrându-şi însă semnificaţia, este întâlnit în BASIC sub o altă denumire, „poziţia în interacţiune".

Manifestarea respectului. Nevoia de a manifesta respect faţă de alţii şi de a fi tratat cu respect este general umană, apare în toate culturile. Diferă de la o cultură la alta aşteptările asupra modului în care trebuie manifestat respectul. Ceea ce este considerat o dovadă de respect într-o cultură nu e în mod necesar privit similar într-o alta. Respectul se manifestă prin simboluri verbale şi nonverbale. La nivelul limbajului verbal, este adesea considerată o dovadă de respect formalitatea limbajului, care include utilizarea titlurilor, absenţa jargonului, o atenţie crescută la ritualurile de politeţe. Manifestările nonverbale includ o anumită poziţie a corpului, expresiile faciale şi utilizarea contactului

vizual în modalităţile prescrise. Tonul vocii care manifestă interes faţă de cealaltă persoană este o altă modalitate de manifestare a respectului.

Orientarea către cunoaştere. Se referă la termenii utilizaţi de oameni pentru a se explica pe ei înşişi şi lumea din jur. O orientare eficientă către cunoaştere există atunci când acţiunile oamenilor demonstrează că toate experienţele şi interpretările sunt individuale şi personale, mai mult decât comune, împărtăşite de alţii. Cuvintele utilizate exprimă orientarea către cunoaştere pe care o au oamenii. A prezenta propriile opinii ca stări de fapt constituie o orientare ineficientă, spre exemplu: „Obiceiul de a aranja căsătoriile este barbar". O persoană care are competenţe interculturale se va exprima astfel: „Nu aş vrea ca părinţii mei să-mi aranjeze căsătoria în locul meu". Nu tot timpul oamenii pot manifesta o orientare către o cunoaştere adecvată competenţei interculturale, deoarece, odată cu socializarea, sunt dezvoltate credinţe despre ceea ce este drept, corect, normal în ceea ce priveşte modul de a vedea evenimentele, comportamentele şi oamenii. De fapt, este foarte natural să se creadă şi, în consecinţă, să se acţioneze ca şi cum cunoaşterea şi experienţele personale ar fi universale. Competenţa interculturală cere o abilitate de a depăşi perspectiva propriului mediu cultural.

Empatia. Persoanele care sunt capabile să sesizeze pe parcursul comunicării gândurile, sentimentele, experienţele interlocutorilor sunt privite drept mai competente în interacţiunile interculturale. Persoanele care nu sunt deloc sau prea puţin conştiente de aceste realităţi, indiferent cât de evidente ar fi, nu sunt percepute drept competente. Comportamentele empatice includ: afirmaţiile verbale care identifică experienţele celorlalţi şi codurile nonverbale complementare dispoziţiilor şi gândurilor celorlalţi. Este necesar să se distingă între empatie şi ceea ce înseamnă „a te pune în pielea celuilalt". Acest lucru este imposibil şi fizic, şi psihic. Empatia este capacitatea de a te comporta ca şi cum ai înţelege lumea aşa cum o înţeleg ceilalţi. Empatia trebuie să includă răspunsul la contextul emoţional al experienţelor celorlalte persoane.

Managementul interacţiunii. Unele persoane au priceperea de a începe şi de a termina o interacţiune între participanţi, de a dirija şi menţine discuţia. Aceste deprinderi de management sunt importante, deoarece, prin ele, toţi participanţii la discuţie pot să îşi aducă de fapt contribuţia în mod adecvat. Dimpotrivă, dominarea conversaţiei sau postura de a nu răspunde sunt în detrimentul competenţei. Continuarea angajării oamenilor în conversaţiei la mult timp după ce ei au început să arate semne de dezinteres şi plictiseală sau încheierea bruscă a conversaţiei pot, de asemenea, să pună probleme. Deprinderile de management al interacţiunii cer să ştii cum să dirijezi interacţiunea atât verbal, cât şi nonverbal.

Comportamentul de îndeplinire a unei sarcini. Deoarece comunicarea interculturală apare adesea în situaţii în care oamenii au de urmărit scopuri legate de muncă, un comportament de îndeplinire a sarcinii adecvat este foarte important. Acest comportament contribuie la activităţile de rezolvare de probleme în grup, unde se cer: lansarea de noi idei, căutarea mai multor informaţii sau fapte, clarificarea sarcinilor de grup, evaluarea sugestiilor altora, păstrarea grupului pe sarcină. Dificultatea este de a manifesta comportamente adecvate cultural. Soluţia stă în recunoaşterea puternicii legături cu patternurile culturale şi în conştientizarea faptului că acea sarcină poate fi rezolvată în moduri distincte în diferite culturi. Comportamentele de rezolvare a sarcinilor sunt împletite strâns cu aşteptările culturale asupra activităţii şi este dificil de răspuns adecvat la aşteptări asupra sarcinii care diferă mult de cele proprii. Ceea ce o cultură defineşte ca

activitate socială poate fi definită ca sarcină. În timp ce o masă la restaurant poate fi percepută ca un preludiu necesar la negocierea unei afaceri, masa ca eveniment făcând parte din sarcină, ea poate fi văzută într-un alt context cultural ca o activitate socială, diferită de sarcina de muncă.

Comportamentul relaţional. Comportamentele relaţionale se referă la eforturile de a construi şi de a menţine o relaţie personală cu membrii grupului. Aceste comportamente pot include mesaje verbale sau nonverbale care demonstrează sprijinul pentru ceilalţi şi care ajută la consolidarea sentimentelor şi a participării. Exemplele comportamentelor relaţionale competente includ medierea conflictelor, armonizarea relaţiilor dintre membrii grupului, încurajarea participării altora, manifestarea interesului şi a dorinţei de compromis de dragul celorlalţi.

Toleranţa la ambiguitate. Toleranţa la ambiguitate se referă la reacţiile persoanei la nou, la incertitudine şi la întâlniri interculturale imprevizibile. Unii oameni se manifestă faţă de ambiguitate mai relaxat, alţii sunt extrem de nervoşi, frustraţi sau chiar ostili faţă de noile situaţii şi faţă de ceea ce pot ele însemna. Cei ce nu tolerează ambiguitatea pot răspunde la nou şi la imprevizibil cu ostilitate, furie, ţipete, sarcasm, retragere sau bruscheţe. Alţii văd situaţiile noi ca pe o provocare, ei par să se descurce orice ar interveni, se adaptează repede la provocările atrase de schimbările mediului. Cei care manifestă competenţă interculturală sunt capabili să facă faţă frustrărilor şi stărilor de nervi ce însoţesc trăirea situaţiilor noi şi neclare.

Poziţia în interacţiune. Poziţia în interacţiune se referă la abilitatea de a răspunde altora într-o manieră descriptivă, neevaluativă. Este vorba despre capacitatea de a răspunde mesajelor celorlalţi fără a-i judeca. Deşi mesajele verbale şi nonverbale care exprimă judecăţi şi evaluări pot varia de la o cultură la alta, importanţa selectării mesajelor care nu conduc la judecăţi evaluative nu variază. Afirmaţii bazate pe judecăţi clare asupra a ceea ce este drept sau greşit indică un câmp îngust de atitudini, credinţe şi valori şi sunt utilizate de un interlocutor intercultural evaluativ, dar puţin competent. Acţiunile neevaluative şi care nu judecă sunt caracterizate de mesaje verbale sau nonverbale bazate mai mult pe descrieri decât pe interpretări sau evaluări.

Abilităţile şi caracteristicile descrise de Ruben ca resurse ale competenţei interculturale pot constitui, fiecare în sine, substanţa unor obiective ale educaţiei pentru diversitate.

Modelele competenţei interculturale descrise anterior oferă perspective complementare. Dacă Banks şi Bennett se preocupă de stadialitatea construirii competenţei interculturale, Ruben are în vedere elementele constitutive sau resursele competenţei interculturale. Împreună, aceste modele facilitează operaţionalizarea conceptului de *competenţă interculturală*, fapt pentru care pot fi considerate instrumente teoretice utile în formularea obiectivelor educaţiei interculturale.

Aplicaţii

- Formulaţi obiective ale educaţiei pentru diversitate culturală apelând la modelul teoretic propus de Brent Ruben.
- Operaţionalizaţi unul dintre modelele stadiale ale dezvoltării competenţei interculturale. Exemplu (după modelul propus de Bennett) :

Stadiul	Expresii comportamentale
Negare	
Apărare	
Minimizare	
Acceptare	
Adaptare	
Integrare	

IV. Strategii de realizare a educaţiei pentru diversitate culturală

Ulterior exprimării opţiunilor generale privind obiectivele educaţiei pentru diversitate culturală şi tipul de formare – generală sau specifică, integrativă sau cognitiv-informaţională –, este necesară luarea unor decizii cu privire la metodele de predare-învăţare. Literatura pedagogică oferă o paletă amplă de posibilităţi de alegere, exprimându-se explicit nevoia de *deschidere metodologică* (Rey, 1984, p. 20) spre forme mai puţin consacrate ce se cer explorate de către cei care experimentează abordarea interculturală a educaţiei.

Desigur, orice metodă tradiţională de învăţământ poate fi exploatată benefic în abordarea interculturală a educaţiei, însă vor fi privilegiate demersurile active, creative ale elevilor, de învăţare prin cooperare (Cucoş, 2000).

Metodele de învăţare prin cercetarea efectivă a realităţii, metodele participativ-active care asociază efortul gândirii cu efortul practic (Cerghit, 1997, pp. 61-65) constituie resurse strategice importante pentru educaţia interculturală.

Demersurile acţionale ludice, de simulare, precum jocul de rol, recitările de poezii, povestirile care să apeleze la asociaţia liberă de idei, dramatizarea, teatrul de păpuşi etc. permit transpunerea elevului în ipostaze diferite şi trăirea unor stări de spirit variate, într-un mediu protejat. Experimentarea personală cunoaşte cote destul de ridicate, chiar dacă se situează pe un teren al ipoteticului, şi nu al realului. Pentru a conferi o pondere mai mare realismului, se poate apela la tratarea unor teme din viaţa cotidiană a elevilor.

Metodele de comunicare scrisă – jurnalele de clasă, corespondenţa şcolară, analiza modului în care sunt reflectate în presă anumite teme, sinteze pe baze bibliografice asupra unor teme alese personal, lecturile individuale, lecturile în grup a unor texte –, creaţii ale elevilor, sunt de asemenea utile în dezvoltarea competenţei interculturale în special atunci când între cei ce relaţionează se interpun distanţe fizice. Utilizarea mijloacelor electronice de comunicare reprezintă un domeniu în care metodologia educaţiei interculturale se poate dezvolta în perspectivă. În acest sens, o sursă valoroasă de inspiraţie o constituie tehnicile propuse de C. Freinet – textul liber, imprimeria, jurnalul şcolar, corespondenţa şcolară – adaptate prin utilizarea noilor tehnologii ale informaţiei şi comunicării.

Metodele care presupun contactul direct cu realitatea unor fenomene – studiul de caz, ancheta, interviul – au o importanţă informativă şi formativă deosebită. Pentru elevii care au deja achiziţii solide – cunoştinţe, abilităţi – pot fi abordabile şi metode precum

realizarea de proiecte, dezbateri, exerciţii de reflecţie critică, accesarea unor surse de documentare electronice, audiovizuale.

Resursele audiovizuale oferă generoase posibilităţi pentru accesul imediat şi direct la forme de cultură şi civilizaţie mai mult sau mai puţin îndepărtate în spaţiul geografic ; acestea permit participarea utilizatorului la evenimente foarte variate, în funcţie de interesele şi înclinaţiile sale. Educarea selectivităţii şi competenţei în ceea ce priveşte tratarea informaţiei vehiculate prin mass-media şi multimedia devine o provocare pentru cadrele didactice şi alţi factori responsabili de formare.

Strategia optimă a formării pentru intercultural pare a fi cea prin care se porneşte de la observarea şi trăirea unor situaţii concrete, se trece printr-o raţionalizare şi înţelegere asistată de cadrele didactice şi se revine în concret la rezolvarea unor probleme reale. Orice formare a elevilor pentru viaţa în medii multiculturale va fi supusă probei realităţilor sociale, care, deşi dură de multe ori, pare singura modalitate validă de evaluare a competenţelor formate.

Metodologia, mijloacele, formele de organizare a educaţiei interculturale necesită articulări atente, deoarece, în interdependenţa pe care o necesită, asigură gradul de eficacitate a demersului formativ intercultural în ansamblul său. Literatura pedagogică în domeniul interculturalităţii, prin M. Rey, Ch. Perregaux, J. Demorgon, C. Camilleri şi alţii, propune o listă impresionantă de sugestii cu privire la activităţile de formare a atitudinilor, competenţelor interculturale. Putem exemplifica prin : invitarea în şcoală a unor persoane-resursă din exterior, utilizarea bibliotecilor şi a centrelor de documentare interculturale, utilizarea noilor tehnologii ale comunicării ; participarea la evenimente culturale şi la sărbătorile locale ; antrenarea în activităţi muzicale şi corale ; reacţia la evenimente politice locale şi internaţionale ; înfrăţirile ; corespondenţa şcolară ; colaborarea cu asociaţiile locale şi internaţionale ; vizitele, concursurile, zilele sau săptămânile de studiu centrate pe un anumit aspect ; participarea la activităţile propuse de anumite organisme ; sărbătorirea unor zile internaţionale importante.

H. Kordes (*apud* Demorgon, Lipiansky, 1999, p. 223) realizează o interesantă sistematizare a metodelor de formare în domeniul interculturalului, pe un continuum între *didactici ale interculturalului*, *tehnici interactive* şi *practici experimentale* ale acestui domeniu. Autorul critică ineficacitatea modelului didactic. Tehnicile interactive antrenează priza de conştiinţă a sinelui cultural (conştiinţa culturală) şi constituirea capacităţilor sinergice în formare ; aceste tehnici conduc la practici pedagogice, precum atelierele de comunicare interculturală, a căror dinamică de grup este puternic structurată prin activităţile de conştientizare şi simulare. Doar în practica experimentală a comunicării şi confruntării, participanţii sunt chemaţi să interacţioneze – nu în manieră programată, ci ca subiecţi ai cercetării şi experimentării.

Faza de experimentare poate fi eficientă în condiţiile în care au fost aplicate anterior, în strânsă împletire, abordarea didactică şi abordarea interactivă. Strategiile didactice şi interactive facilitează cunoştinţe iniţiale necesare şi dezvoltă într-un mod dirijat deprinderi de comunicare şi negociere. Ulterior, abordarea experimentală permite explorarea directă şi nemediată a diversităţii culturale, învăţarea euristică. Pentru ca abordarea didactică să pregătească eficient dezvoltarea propriu-zisă a competenţei interculturale, trebuie purtată o discuţie responsabilă nu atât pe tema organizării conţinuturilor, cât în jurul conceptualizării şi selecţiei lor. Aspecte precum deschiderea informaţiei către prelucrări personale, pluralitatea surselor şi a punctelor de vedere prezentate, corectitudinea, precizia şi

actualitatea informaţiei devin esenţiale în pregătirea cognitivă a tinerilor pentru a accepta alteritatea culturală şi a deveni capabili de a relaţiona eficient în medii multiculturale. Calitatea informaţiilor dobândite iniţial va influenţa – implicit, de cele mai multe ori – relaţiile interculturale ulterioare.

M. Honor (1996, p. 53) acordă o deosebită atenţie aspectelor relaţionale ale activităţii educative în medii multiculturale. În concepţia sa, a privilegia aspectul relaţional nu înseamnă a ne supune tuturor dorinţelor elevilor, ci a stabili o comunicare necesară creării de noi contexte comune care vor permite grupului să funcţioneze, să evolueze. Relaţiei îi este conexă emotivitatea participanţilor. La rândul său, aceasta apare dintr-o tranzacţie în care persoana şi mediul său se influenţează reciproc.

Pentru a stabili o relaţie autentică în clasă, Honor (1996) recomandă următoarele tehnici : reîmprospătarea reprezentărilor, explicaţia, conversaţia (chestionarea elevului), atelierul de compoziţie literară. Aceste tehnici au un caracter interdisciplinar, se realizează cu ajutorul verbalizării, constituie articulări între componenta relaţională şi cea informativă, pornesc de la experienţa de viaţă trăită de copii, conferă un alt statut cadrului didactic – cel de mediator între copil şi cunoaştere.

Tabloul strategiilor mai generale sau mai specifice, recomandate pentru realizarea educaţiei interculturale, precum şi invitaţia la deschidere şi creativitate în plan metodologic lansată de specialiştii domeniului creează imaginea unor largi posibilităţi de opţiune pentru proiectanţii curriculumului, dar şi un angajament serios din partea practicienilor în sensul perfecţionării continue şi al exersării capacităţilor lor creative în plan metodologic.

Creativitatea metodologică a educatorilor se va exprima atât în imaginarea unor noi modele acţionale sau metodologice pentru activităţile de tip intercultural, cât şi în imaginarea unor combinaţii inedite a metodelor şi formelor de organizare existente, precum şi în adaptarea şi inovarea lor. Criteriul calităţii acestui proces creativ va fi adecvarea metodelor şi strategiilor alese la celelalte componente ale curriculumului şi la contextele în care are loc educaţia şi caracterul coerent al ansamblurilor metodologice construite.

Aplicaţii

- Exemplificaţi aplicarea a cel puţin trei metode didactice tradiţionale în realizarea educaţiei pentru diversitate culturală la disciplina pe care o predaţi.
- Proiectaţi o activitate didactică interactivă pentru sensibilizarea faţă de diversitatea culturală şi valorizarea diversităţii.
- Proiectaţi o activitate nonformală de educaţie pentru diversitatea culturală.

Bibliografie

Allan Michael, 2002, „Cultural Borderlands : A Case Study of Cultural Dissonance in an International School", *Journal of Research in International Education*, 1, p. 63.

Banks, J., 1988, „Stages of ethnicity : Implications for curriculum reform", în J. Banks, *Multiethnic education : Theory and practice*, Allyn and Bacon, Boston, pp. 193-202.

Bennett, M., 1986, „A developmental approach to training for intercultural sensitivity", *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), pp. 179-195.
Bennett, M., 1993, „Towards ethnocentricism : A developmental model of intercultural sensitivity", în R.M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, ediţia a II-a, Intercultural Press, Yarmouth, ME.
Blum, Lawrence, 2004, „Systemic and Individual Racism, Racialization and Antiracist Education : A Reply to Garcia, Silliman and Levinson", *Theory and Research in Education*, 2, p. 49.
Cerghit, I., 1997, *Metode de învăţământ*, ediţia a II-a, EDP, Bucureşti.
Cook-Sather, Alison ; Youens, Bernadette, 2007, „Repositioning Students in Initial Teacher Preparation : A Comparative Descriptive Analysis of Learning to Teach for Social Justice in the United States and in England", *Journal of Teacher Education*, 58, p. 62.
Cucoş, C., 2000, *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Editura Polirom, Iaşi.
Dasen, P. ; Perregaux, C. (ed.), 2000, *Raisons educatives. Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, De Boeck Université, Bruxelles.
Dasen, P. ; Perregaux, C. ; Rey, M., 1999, *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*, Editura Polirom, Iaşi.
Demorgon, J. ; Lipiansky, M., 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris.
Eldering, Lotty, 1996, „Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 27, nr. 3, American Anthropological Association, pp. 315-330.
Enslin, Penny, 2003, „Liberal Feminism, Diversity and Education", *Theory and Research in Education*, 1, p. 73.
Fantini, Alvino E., 2000, *A central concern : developing intercultural competence*, http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf, accesat în februarie 2005.
Ghosh, Ratna ; Tarrow, Norma, 1993, „Multiculturalism and teacher educators : views from Canada and the USA", *Comparative education*, vol. 29, nr. 1, Taylor and Francis Ltd., pp. 81-92.
Grant, C. ; Sleeter, C., 1989, „Race, class, gender, exceptionality and educational reform", în J. Banks, C.M. Banks (ed.), *Multicultural education : issues and perspectives*, Allyn & Bacon, Boston, MA, pp. 46-65.
Helms, J.E., 1990, *Black and white racial identity. Theory research and practice*, Greenwood, Westport, CT.
Heyward, Mark, 2002, „From international to intercultural. Redefining the international school for a globalized World", *Journal of Research in International Education*, vol. I, pp. 9-32.
Honor, M., 1996, *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle*, Chronique Sociale, Lyon.
Lonner, W.J. ; Hayes, S.A., 2004, „Understanding the cognitive and social aspects of intercultural competence", în R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko (ed.), *Culture and competence. Contexts of life success*, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 89-110.
Lustig, M. ; Koester, J., 1993, *Intercultural Competence : Interpersonal Communication Across Cultures*, Harper Collins College Publisher, New York.
McAllister, Gretchen ; Irvine, Jacqueline Jordan, 2000, „Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education", *Review of Educational Research*, vol. 70, nr. 1. pp. 3-24.
Myrdal, G., 1944, *An american dilemma*, Harper and Row, New York.
Perregaux, C., 1994, *Odyssea. Accueils et approches interculturelles*, Corome, Neuchâtel.
Perrenoud, Ph., 1997, *Construire des competences dés l'école*, ESF, Paris.
Rey, Bernard, 1996, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris.
Rey, Micheline, 1997, *Identités culturelles et interculturalité en Europe*, Centre Européen de la culture, Genève, Actes du Sud.
Rey, Micheline, 1984, „Les dimensions d'une pédagogie interculturelle", *Une pedagogie interculturelle*, Berne.
Riehl, Carolyn J., 2000, „The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students : A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration", *Review of Educational Research*, vol. 70, nr. 1, pp. 55-81.

Ruben, B.D. ; Budd, R.W., 1979, *Interdisciplinary approaches to human communication*, Hayden, Rochelle Park, NJ.

Sessoms, I., 1994, „A conceptual model of infusing multicultural curriculum in various academic disciplines in higher education", lucrare prezentată la Annual Conference of the National Association Multicultural Education, Detroit, MI, 9-13 februarie.

Shachar, H. ; Amir, Y., 1996, „Training Teachers and Students for Intercultural Cooperation in Israel", în Dan Landis, Rabi S. Bhagat (ed.), *Handbook of intercultural training*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp. 400-413.

Shachar, H. ; Sharan, S., 1995, „Cooperative learning and the organization of secondary schools", *School effectiveness and schoool improvement*, 6(1).

Smolicz, J., 1996, „Multiculturalism and an Overarching Framework of Values : Some Educational Responses for Ethnically Plural Societies", în Etta Hollins (ed.), *Transforming curriculum for a culturally diverse society*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.

Sternberg, R.J., 1988, „Inteligence", în R.J. Sternberg, E.E. Smith, *The psychology of thought*, Cambridge University Press, New York, pp. 267-308.

Williams, R.M., 1947, *The reduction of intergroup tensions : A survey of research on problems of ethnic, racial and religious group relations*, Social Science Research Council, New York.

Wiseman, Richard ; Koester, Jolene (ed.), 1993, *Intercultural Communication Competence*, Sage Publications, Newbury Park, CA.

Educația copiilor cu nevoi/cerințe speciale

Conf.univ.dr. Alois Gherguț

Scopul unităţii de curs :

- familiarizarea cursantului cu problematica fundamentală a educaţiei speciale, terminologia actuală, modalităţile de organizare a activităţilor instructiv-educative şi corectiv-compensatorii pentru integrarea şcolară şi socială a elevilor cu cerinţe educaţionale speciale.

Obiectivele operaţionale :

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- opereze cu principalele concepte specifice educaţiei speciale a elevilor cu cerinţe speciale în educaţie ;
- analizeze principalele modalităţi de organizare şi desfăşurare a proceselor instructiv--educative, corectiv-compensatorii şi recuperatorii în cazul elevilor cu cerinţe speciale ;
- sugereze noi modalităţi de acţiune pentru optimizarea procesului de educaţie, recuperare, adaptare şi integrare a copiilor cu deficienţe în activităţile şcolare şi comunitare ;
- elaboreze diferite strategii/scenarii ale activităţilor educative cu copiii care prezintă diferite tipuri/forme de deficienţă, având în vedere specificul fiecărui tip de copil deficient în parte ;
- descrie rolul şi responsabilităţile principalilor factori implicaţi în susţinerea activităţilor specifice educaţiei speciale şi în sprijinirea copiilor/elevilor aflaţi în dificultate.

Educaţia copiilor cu nevoi/cerinţe speciale

Conf.univ.dr. Alois Gherguţ

Scopul unităţii de curs:

- familiarizarea cursanţilor cu problematica fundamentală a educaţiei speciale, terminologia actuală, modalităţile de organizare a activităţilor instructiv-educative şi corectiv-compensatorii pentru integrarea şcolară şi socială a elevilor cu cerinţe educaţionale speciale.

Obiectivele operaţionale:

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- opereze cu principalele concepte specifice educaţiei speciale a elevilor cu cerinţe speciale în educaţie;
- analizeze principalele modalităţi de organizare şi desfăşurare a proceselor instructiv-educative, corectiv-compensatorii şi recuperatorii în cazul elevilor cu cerinţe speciale;
- sugereze noi modalităţi de acţiune pentru optimizarea procesului de educaţie, recuperare, adaptare şi integrare a copiilor cu deficienţe în activităţile şcolare şi comunitare;
- elaboreze diferite strategii/scenarii ale activităţilor educative cu copii care prezintă diferite tipuri/forme de deficienţă, având în vedere specificul fiecărui tip de copil deficient în parte;
- descrie rolul şi responsabilităţile principalilor factori implicaţi în susţinerea activităţilor specifice educaţiei speciale şi în sprijinirea copiilor/elevilor aflaţi în dificultate.

I. Educaţia specială

I.1. Premise şi orientări actuale

Experienţa recentă a arătat existenţa la scară internaţională a unor preocupări sporite din partea organismelor şi a factorilor de decizie în scopul asigurării de condiţii şi şanse egale în societate pentru persoanele cu cerinţe speciale aflate în diferite situaţii de handicap. Persoanele cu dizabilităţi şi organizaţiile acestora, precum şi alte organizaţii sau foruri ale societăţii civile, împreună cu instanţele guvernamentale ale fiecărui stat au datoria de a acţiona şi de a face front comun pentru înlăturarea barierelor existente în calea exercitării drepturilor şi libertăţilor persoanelor cu dizabilităţi şi pentru instaurarea unui climat de colaborare şi parteneriat favorabil mobilizării tuturor resurselor în scopul sporirii gradului de informare a membrilor societăţii în legătură cu nevoile, potenţialul şi contribuţia persoanelor aflate în dificultate la viaţa comunităţii din care fac parte. La nivel european, începând cu anul 1992, au fost elaborate şi promovate, prin intermediul Consiliului Europei, unele recomandări referitoare la promovarea în cadrul statelor membre a unor politici şi strategii coerente pentru persoanele aflate în dificultate sau în situaţii de handicap. Astfel, având în vedere că în întreaga lume există peste jumătate de miliard de persoane cu diferite forme şi grade de handicap (determinate de deficienţe fizice, mintale, senzoriale, consecutive unor afecţiuni cronice etc.) şi considerând că neglijarea protecţiei drepturilor cetăţenilor cu dizabilităţi are drept consecinţă reducerea şanselor lor în viaţa socială şi în comunităţile în care trăiesc (aceasta constituind o ofensă adusă demnităţii umane), s-a ajuns la concluzia că readaptarea persoanelor cu dizabilităţi, prin integrarea lor economică şi socială, constituie o datorie a comunităţilor locale şi trebuie să reprezinte un obiectiv prioritar al tuturor politicilor sociale. În acest mod se poate garanta respectarea demnităţii umane şi sunt diminuate dificultăţile pe care le întâmpină societatea în cazul persoanelor cu dizabilităţi. La nivel european s-a adoptat un cadru conceptual de acţiune la nivel continental, naţional, regional şi local, cadru destinat în principal ameliorării calităţii vieţii şi serviciilor destinate acestor categorii de persoane. Noua viziune propusă poate fi sintetizată în următoarele aspecte:

- renunţarea la ideea de persoane cu dizabilităţi ca „obiecte ale milei" şi acceptarea ideii de persoane cu dizabilităţi care beneficiază de drepturi şi obligaţii în societate;
- renunţarea la ideea de persoane cu dizabilităţi ca pacienţi şi acceptarea ideii de persoane cu dizabilităţi în calitate de cetăţeni independenţi şi socialmente utili;
- renunţarea la ideea de profesionişti care iau decizii în locul persoanelor cu dizabilităţi şi acceptarea ideii de încurajare şi susţinere a independenţei acestor persoane în luarea deciziilor şi asumarea de responsabilităţi în viaţa personală şi comunitară;
- renunţarea la ideea de concentrare pe deficienţe individuale şi acceptarea ideii de eliminare a barierelor, de revizuire a normelor sociale, politicilor, culturilor şi promovarea unui mediu accesibil şi de sprijin pentru persoanele cu dizabilităţi;
- renunţarea la ideea conceperii unor procese economice şi sociale destinate câtorva persoane şi acceptarea ideii de dezvoltare a unei comunităţi socioeconomice flexibile, accesibile pentru toţi;

- renunţarea la ideea unei segregări inutile în educaţie, pe piaţa locurilor de muncă şi în alte sfere sociale şi acceptarea ideii integrării persoanelor cu dizabilităţi în şcoală şi societate ;
- renunţarea la ideea de politici referitoare la dizabilităţi ca problemă de care se ocupă numai anumite ministere speciale şi acceptarea ideii de politică referitoare la dizabilităţi ca responsabilitate generală a guvernului şi autorităţilor publice şi civile.

Conform acestei noi viziuni, se stimulează promovarea ideii de societate incluzivă pentru toţi ; ceea ce se face pentru a îmbunătăţi condiţiile de viaţă ale persoanelor cu dizabilităţi conduce către conturarea unei societăţi flexibile, deschise şi incluzive. În acest scop a fost elaborat şi propus un program structurat pe următoarele direcţii prioritare de acţiune :

- *măsuri legislative* – adoptarea unui pachet legislativ antidiscriminare pentru a elimina toate barierele existente şi pentru a preveni apariţia altor bariere cu care se pot confrunta persoanele la dizabilităţi (bariere educaţionale, de ocupare a unui loc de muncă, de acces la bunuri şi servicii sau care să împiedice persoanele cu dizabilităţi să-şi valorifice potenţialul maxim de participare socială şi independenţă) ;
- *schimbarea de atitudine* – implicarea în activităţi educative pentru înţelegerea cerinţelor şi a drepturilor persoanelor cu dizabilităţi şi participarea lor activă şi a organizaţiilor acestora în efortul de înlăturare a prejudecăţilor şi tendinţelor de stigmatizare la nivelul opiniei publice ;
- *servicii care să promoveze o existenţă independentă* – resursele trebuie orientate astfel încât să determine dezvoltarea de servicii care să răspundă nevoilor persoanelor cu dizabilităţi şi să determine creşterea capacităţii de participare a acestora din perspectiva integrării lor profesionale şi sociale ;
- *sprijin pentru familie* – implicarea resurselor de la nivelul familiei persoanei cu dizabilităţi (în special a copiilor cu dizabilităţi şi a acelor persoane care sunt total dependente şi lipsite de autonomie) în asigurarea sprijinului şi în susţinerea incluziunii sociale ;
- *caracterul public al dizabilităţii* – persoanelor cu dizabilităţi trebuie să li se asigure accesul la serviciile publice de educaţie, medicale, vocaţionale şi sociale şi să li se ofere toate şansele în vederea incluziunii lor sociale ; această direcţie de acţiune implică schimbări în practicile curente şi asigurarea accesibilităţilor la toate instituţiile şi serviciile publice ;
- *accesul la un loc de muncă, factor-cheie al incluziunii sociale* – trebuie depuse eforturi consistente pentru a promova accesul persoanelor cu dizabilităţi la locurile de muncă, preferabil în sectorul public al pieţei forţei de muncă ; aceasta reprezintă una dintre cele mai importante modalităţi de a lupta împotriva excluderii sociale a persoanelor cu dizabilităţi şi de a promova o existenţă independentă şi demnă ;
- *mass-media* – trebuie să creeze programe de informare a opiniei publice şi să consolideze parteneriatele cu organizaţiile persoanelor cu dizabilităţi pentru a îmbunătăţi imaginea lor şi pentru a-i sensibiliza pe membrii comunităţii asupra diversităţii umane ;
- *sistemul de învăţământ* – instituţiile şcolare trebuie să participe şi să sprijine înţelegerea şi acceptarea drepturilor persoanelor cu dizabilităţi, ajutând la eliminarea temerilor, miturilor şi a concepţiilor greşite privind calitatea umană a acestor

persoane ; de asemenea, sistemul de învăţământ trebuie să deţină un rol-cheie pentru asigurarea dezvoltării individuale şi a incluziunii sociale, care să le permită copiilor şi tinerilor cu dizabilităţi să atingă cel mai înalt grad posibil de autonomie şi independenţă.

? Întrebare
Care sunt principalele aspecte ce au determinat schimbări de viziune în activităţile şi serviciile educaţionale adresate persoanelor cu cerinţe speciale ?

Orice acţiune trebuie dezvoltată promovând cooperarea, parteneriatul şi participarea între structurile administrative guvernamentale şi organizaţiile neguvernamentale. Indiferent de nivelul la care se iau deciziile, trebuie create şi consolidate acele mecanisme permanente de consultare şi dialog care să le permită persoanelor cu dizabilităţi, prin organizaţiile reprezentative, să contribuie la planificarea, implementarea, monitorizarea şi evaluarea tuturor acţiunilor. Pentru a facilita acest proces, trebuie mărită capacitatea organizaţiilor persoanelor cu dizabilităţi, printr-o alocare de resurse mai substanţială, care să le permită acestora să-şi îmbunătăţească potenţialul de organizare, conducere şi reprezentare.

În conformitate cu cerinţele internaţionale şi pe fondul schimbărilor sociale şi economice din ţara noastră, au fost promovate o serie de politici sociale şi servicii de asistenţă şi intervenţie care au ca scopuri :

- garantarea unei participări totale şi active în viaţa comunităţii a persoanelor cu diferite tipuri de deficienţă ;
- asistarea persoanelor cu dizabilităţi sau aflate în dificultate pentru a-şi conduce viaţa independent, în acord cu propriile dorinţe ;
- prevenirea apariţiei deficienţelor, prevenirea agravării şi diminuarea consecinţelor lor ;
- prevenirea apariţiei barierelor sociale în calea persoanelor cu handicap şi diminuarea consecinţelor barierelor actuale ;
- evitarea sau eliminarea oricăror forme negative de discriminare asupra persoanelor cu dizabilităţi.

Politicile şi strategiile naţionale pentru copii şi tineri cu nevoi speciale au la bază ideea de *educaţie pentru toţi* şi, în acelaşi timp, *educaţia pentru fiecare*. Din această perspectivă au fost stabilite următoarele priorităţi :

- şcolile trebuie să includă în procesul de învăţământ toate categoriile de copii, inclusiv copii cu diferite tipuri de deficienţe, prin promovarea şi susţinerea educaţiei incluzive ;
- intervenţia timpurie să fie o preocupare principală a educaţiei speciale ;
- eliminarea etichetărilor şi a stigmatizărilor pentru anumite grupuri de copii cu deficienţe ca fiind „noneducabili" ; acest fapt atrage după sine eliminarea practicilor de excludere a anumitor persoane de la serviciile educaţionale ;
- alocarea resurselor materiale necesare educaţiei copiilor cu cerinţe educative speciale să se facă pe principiul *resursa urmează copilul*, indiferent de forma de învăţământ pe care o frecventează.

> **? Întrebare**
> Cum poate fi operaţionalizat conceptul de *educaţie pentru toţi* într-o şcoală obişnuită din sistemul nostru de învăţământ?

Din perspectiva noilor reglementări adoptate de statul român, copiii cu cerinţe educative speciale pot fi integraţi fie în unităţi distincte de educaţie specială, fie în grupe şi clase speciale din unităţi preşcolare şi şcolare obişnuite, fie, în mod individual, în unităţi de învăţământ obişnuite.

Analizând organizarea şi funcţionarea programelor de asistenţă şi educaţie adresate elevilor cu cerinţe speciale, se pot desprinde următoarele observaţii:

a) pe timpul şcolarizării, copiii cu cerinţe educative speciale au acces la toate sursele de reabilitare/recuperare psihopedagogică, medicală şi socială, la serviciile de asistenţă necesare şi disponibile în comunitate sau în unităţile specializate, inclusiv în cele de învăţământ special;
b) evaluarea, expertizarea, orientarea şi reorientarea şcolară şi profesională a copiilor cu cerinţe educative speciale, precum şi stabilirea tipului şi gradului de handicap revin unor comisii interdisciplinare de expertiză alcătuite din specialişti cu pregătire diversă (medici, psihologi, psihopedagogi, asistenţi sociali, educatori etc.);
c) principiile evaluării, expertizării, orientării şi reorientării şcolare şi profesionale a copiilor cu cerinţe educative speciale vor avea în vedere:
   - examinarea globală şi individualizată a fiecărui copil în parte cu privire la întregul său potenţial de dezvoltare şi învăţare;
   - expertiza şi evaluarea complexă care include examinarea medicală, psihologică, pedagogică şi socială a copilului;
   - flexibilitatea şi reversibilitatea deciziei de expertiză şi orientare (cu deosebire între vârsta de 3 şi 12 ani);
d) principalele categorii de copii sau elevi cu cerinţe educative speciale (tipuri de deficienţe şi/sau dificultăţi de învăţare) care intră în competenţa comisiilor interdisciplinare de expertiză/evaluare sunt:
   - copii/elevi cu deficienţe mintale;
   - copii/elevi cu deficienţe senzoriale (vizuale şi auditive);
   - copii/elevi cu deficienţe fizice;
   - copii/elevi cu tulburări de limbaj;
   - copii/elevi cu dificultăţi de învăţare;
   - copii/elevi cu deficienţe sau tulburări socioafective şi de comportament (inclusiv copii cu autism);
   - copii/elevi cu deficienţe asociate;
   - copii şi tineri cu deficienţe, nedeplasabili, în vârstă de până la 30 de ani, care nu se pot integra în structurile învăţământului obişnuit.

Pentru realizarea obiectivului fundamental al educaţiei speciale (integrarea/incluziunea copiilor deficienţi în şcolile obişnuite, urmând ca şcoala publică să devină şcoală incluzivă) s-au elaborat programe naţionale de extindere şi diversificare a activităţilor şi

a formelor de realizare a educaţiei copiilor cu cerinţe speciale în medii şcolare obişnuite, având în vedere trei direcţii fundamentale :

a) acordarea de şanse egale în educaţie, în şcolile obişnuite, tuturor copiilor de vârstă şcolară, indiferent de posibilităţile lor de învăţare, de participare sau de dezvoltare ;
b) pregătirea şcolilor obişnuite, începând cu managerul şcolii şi terminând cu părinţii copiilor, în vederea acceptării copiilor/elevilor cu dizabilităţi în clasele şcolilor obişnuite, ajungând astfel ca şcoala să devină într-adevăr o şcoală incluzivă ;
c) crearea condiţiilor optime de dezvoltare fizică, intelectuală, psihică, atitudinală şi comportamentală a copiilor deficienţi în comunitate prin :
   - asistenţă psihopedagogică de specialitate în şcolile obişnuite (în special prin cadrele didactice de suport/sprijin, logopezi, consilieri şi psihologi şcolari etc.) ;
   - asistenţă de specialitate în familie ;
   - servicii sociale specializate acordate copilului, dar mai ales familiei, din partea autorităţilor legale.

? Întrebare
Care sunt finalităţile programelor de integrare şcolară a elevilor cu cerinţe speciale ?

Aceste programe au avut în vedere garantarea şi asigurarea în viitor a unei participări totale şi active în viaţa comunităţii a tinerilor şi adulţilor (actuali elevi) cu dizabilităţi, asistarea/monitorizarea continuă a acestora pentru a-şi dezvolta un grad cât mai mare de autonomie şi independenţă, în acord cu propriile dorinţe, aspiraţii şi capacităţi de realizare, precum şi evitarea şi eliminarea oricăror forme de discriminare a persoanelor cu dizabilităţi. Principiile care au stat la baza acestor programe pot fi sintetizate astfel :

- şcolile trebuie să îi includă în procesul de învăţământ pe toţi copiii, indiferent de calităţile fizice, intelectuale, lingvistice sau de altă natură ;
- educaţia specială încorporează principiile unei pedagogii sănătoase de pe urma căreia toţi copiii vor avea de câştigat ; această pedagogie acceptă ideea că diferenţele dintre oameni sunt majore şi că învăţământul trebuie adaptat la cerinţele copilului, şi nu copilul trebuie să se adapteze la cerinţe prefabricate ;
- integrarea copiilor şi a tinerilor cu deficienţe/cerinţe speciale în domeniul educaţiei se obţine eficient prin participarea la procesul de învăţământ în cadrul şcolilor obişnuite, care îi deservesc pe toţi membrii societăţii ; în acest context, cei care au nevoi de educaţie specială pot realiza un progres educaţional deplin şi se pot bucura de avantajele integrării sociale ;
- în şcoala obişnuită, toţi copiii trebuie să înveţe împreună ; şcoala obişnuită (incluzivă) trebuie să recunoască şi să reacţioneze la diversele cerinţe ale elevilor, armonizând atât diferitele stiluri de a învăţa, cât şi diferitele grade de reuşită şcolară şi asigurând o educaţie de calitate pentru toţi prin : programe de învăţământ adecvate, organizare eficientă, strategii didactice coerente, folosirea optimă a resurselor, parteneriat cu celelalte instituţii ale comunităţii ;

- în şcoala obişnuită, copilul cu dizabilităţi trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru o performanţă a lui, după posibilităţile lui ; repartizarea copiilor în învăţământul special pe timp nelimitat constituie o excepţie, procedându-se astfel numai în acele cazuri în care s-a demonstrat că instruirea şi educarea în clasele obişnuite nu pot veni în întâmpinarea necesităţilor educaţionale sau sociale ale copilului ori atunci când e necesară pentru binele copilului sau al celorlalţi ;
- şcolile speciale pot servi ca : resursă valoroasă pentru dezvoltarea şcolilor incluzive, centre de instruire şi resurse de personal pentru şcolile incluzive, centre ce pot oferi instrucţie şi educaţie unui număr mai mic de copii deficienţi care nu pot fi incluşi în învăţământul obişnuit, furnizor de sprijin de specialitate şcolilor obişnuite în soluţionarea problemelor educaţiei speciale ;
- principiul drepturilor egale presupune că necesităţile fiecărui individ şi ale tuturor sunt de importanţă egală ; persoanele cu dizabilităţi sunt membre ale societăţii şi au dreptul de a rămâne în interiorul comunităţilor în care trăiesc şi de a primi sprijinul de care au nevoie în cadrul structurilor de educaţie, sănătate, angajare în muncă şi acces la serviciile sociale.

Se poate afirma că, odată început, procesul de integrare/incluziune va continua până când finalitatea urmărită va fi atinsă, iar aceasta depinde în mod necesar de eforturile unite ale tuturor factorilor interesaţi (autorităţi administrative naţionale sau locale cu competenţe în domeniu, organizaţii neguvernamentale interesate, părinţi, copii, societatea civilă în general).

Elevii cu dizabilităţi care parcurg curriculumul şcolii obişnuite vor fi sprijiniţi prin asistenţă psihopedagogică şi de specialitate, prin terapii de recuperare şi compensare, orientare şcolară şi profesională, acordate de profesorul de sprijin/itinerant, de specialişti din centrul de resurse şi de cadrele didactice din şcoala incluzivă. La aceste acţiuni adăugăm şi aplicarea unui curriculum adaptat pentru alternativele educaţionale.

Alternativele educaţionale reprezintă un segment de sprijin al învăţământului românesc, dar şi pentru învăţământul special. Spre exemplu, centrele de zi, centrele de educaţie, centrele de recuperare, centrele de pedagogie curativă sunt instituţii care nu fac instrucţie sau educaţie în sensul real al cuvântului, aşa cum se face într-o şcoală (fie ea specială). Aceste centre au ca scopuri fundamentale :

- recuperarea în plan medical, fizic, social şi afectiv a copiilor deficienţi ;
- recuperarea în plan comportamental ;
- activităţi de kinetoterapie şi cultură fizică medicală ;
- elemente de terapie ocupaţională şi socializare etc.

Toate acestea sunt elemente necesare pentru intenţia comunităţii de a păstra copilul cu deficienţe în mijlocul ei şi a încerca să-l pregătească în şcoala obişnuită. Având în vedere că pregătirea comunităţii locale este esenţială pentru reuşita acţiunii de integrare a copiilor/elevilor deficienţi în şcoala obişnuită şi de menţinere a lor în familie, specialiştii şi-au centrat atenţia pe următoarele obiective :

a) realizarea parteneriatului între instituţiile centrale pentru acţiunea de informare şi educare a comunităţii, în vederea integrării ;

b) pregătirea concretă a comunităţii, în vederea acceptării acţiunii de integrare a persoanelor cu deficienţe ;
c) elaborarea de programe diferenţiate de informare şi educare a comunităţii în vederea schimbării mentalităţii şi înlăturării barierelor sociale :
   • informarea şi educarea părinţilor persoanelor cu deficienţe ;
   • informarea şi educarea familiei naturale şi adoptive ;
   • informarea şi educarea părinţilor elevilor din şcoala obişnuită ;
   • informarea şi educarea reprezentanţilor autorităţii locale ;
d) atragerea bisericii în acţiunea de informare şi educare a comunităţii ;
e) elaborarea de programe de educare şi pregătire a persoanelor cu dizabilităţi în vederea atenuării disfuncţionalităţilor tranziţiei de la instituţionalizare la dezinstituţionalizare ;
f) programe de educare prin mass-media, la nivel naţional şi local ;
g) atragerea unor voluntari în acţiunea de informare şi educare a comunităţii.

Temă de rezolvat
Exprimaţi un punct de vedere argumentat cu privire la problematica educării, instruirii, profesionalizării, recuperării, integrării şi valorizării sociale a copiilor/ elevilor cu cerinţe educaţionale speciale.

I.2. Clarificări conceptuale

În literatura psihopedagogică recentă se întâlnesc frecvent o serie de alţi termeni care se referă la problematica persoanelor cu cerinţe speciale :

Definiţie
Deficienţa se referă la deficitul stabilit prin metode şi mijloace clinice sau paraclinice, explorări funcţionale sau alte evaluări folosite de serviciile medicale, deficit care poate fi de natură senzorială, mintală, fizică, locomotorie, neuropsihică sau de limbaj. Prin deficienţă se înţelege pierderea, anomalia, perturbarea cu caracter definitiv sau temporar a unei structuri fiziologice, anatomice sau psihologice şi desemnează o stare de anormalitate funcţională, adesea cu semnificaţie patologică, stabilă sau de lungă durată, care afectează capacitatea şi calitatea procesului de adaptare şi integrare şcolară, profesională sau în comunitate a persoanei în cauză.

Definiţie
Incapacitatea reprezintă o pierdere, o diminuare totală sau parţială a posibilităţilor fizice, locomotorii, mintale, senzoriale, neuropsihice etc., consecinţă a unei deficienţe care împiedică efectuarea normală a unor activităţi. Indiferent de forma

de manifestare (fizică, senzorială, mintală etc.), incapacitatea conduce la modificări de adaptare, la un anumit comportament adaptativ, la performanţe funcţionale care influenţează mai mult sau mai puţin gradul de autonomie personală, profesională sau socială. Altfel spus, incapacitatea reprezintă perturbarea capacităţii de îndeplinire normală a unei activităţi sau a unui comportament; această tulburare poate avea un caracter reversibil sau ireversibil, progresiv sau regresiv.

Definiţie

Handicap[1] – termen care surprinde consecinţele deficienţei şi ale incapacităţii în context social, cu manifestări variabile în raport cu gravitatea deficienţei şi cu exigenţele mediului; aceste consecinţe pe plan social se pot manifesta sub diverse forme: inadaptare propriu-zisă, marginalizare, inegalitate, segregare, excludere. Handicapul pentru o persoană este considerat un dezavantaj social, rezultat dintr-o deficienţă sau incapacitate, care limitează sau împiedică îndeplinirea unui rol într-un context social, cultural, în funcţie de vârsta, sexul sau profesia persoanei respective. Altfel spus, handicapul este o particularitate a relaţiei dintre persoanele cu incapacitate şi mediul lor de viaţă, fiind evidenţiat atunci când aceste persoane întâlnesc bariere culturale, fizice sau sociale, împiedicându-le accesul la diferite activităţi sau servicii sociale care sunt disponibile, în condiţii normale, celorlalte persoane din jurul lor. Concluzionând, putem spune că *deficienţa* poate determina o *incapacitate* care, la rândul ei, antrenează o *stare de handicap* ce face ca persoana deficientă să suporte cu dificultate exigenţele mediului în care trăieşte, mediu care poate asimila, tolera sau respinge persoana cu o anumită deficienţă. De aici rezultă o serie de consecinţe cu urmări atât asupra echilibrului vieţii interne a persoanei respective, cât şi în planul relaţiilor cu cei din jur, fapt care poate determina includerea persoanei cu deficienţe într-un cerc vicios, uneori cu urmări destul de complicate în procesul dezvoltării şi structurării armonioase şi echilibrate a personalităţii acesteia.

Dizabilitate – termen de bază utilizat în legislaţia şi practica românească curentă alături de cel de *handicap*. În prezent, ambii termeni sunt acoperiţi prin definiţii în texte din sfera legislaţiei şi au circulaţie în toate ariile relevante: protecţia copilului, educaţie şi sănătate. În literatura de specialitate, în diverse rapoarte şi studii, termenul *dizabilitate* a început să fie utilizat şi promovat ca substitut, de regulă, pentru termenul *handicap*, care tinde să fie înlocuit şi în terminologia internaţională (vezi *Regulile standard privind egalizarea şanselor pentru persoanele*

1. În limbajul curent (cel puţin în cultura românească, dar şi în alte culturi), acest termen are adeseori un sens peiorativ, fapt care, în ultimii ani, a determinat identificarea unor termeni sau sintagme noi care să înlocuiască termenul *handicap*; astfel s-au impus termeni ca: *deficienţă*, *dizabilitate* sau sintagme ca: *persoană cu nevoi speciale*, *persoană cu dizabilitate* etc.

cu handicap, din 1993, şi *Clasificarea Internaţională a Funcţionării, Dizabilităţii şi Sănătăţii*, adoptată de Adunarea Mondială a Sănătăţii din 2001). Dizabilitatea face parte din experienţa umană, fiind o dimensiune a umanităţii ; ea este una dintre cele mai puternice provocări în ceea ce priveşte acceptarea diversităţii, deoarece limitele sale sunt foarte fluide, în categoria persoanelor cu dizabilităţi putând intra oricine, în orice moment, ca urmare a unor împrejurări nefericite, boli sau accidente.

? Întrebare

Cum puteţi argumenta în faţa unor elevi ideea că dizabilitatea face parte din experienţa umană ?

Cerinţe/nevoi educaţionale speciale (CES) (*special educational needs*[1]) – această sintagmă, introdusă în terminologia UNESCO în anii '90, se referă la cerinţele în plan educativ ale unor categorii de elevi[2], cerinţe consecutive unor disfuncţii sau deficienţe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrică, fiziologică etc. sau ca urmare a unor condiţii psihoafective, socioeconomice sau de altă natură (cum ar fi absenţa mediului familial, condiţii de viaţă precare, anumite particularităţi ale personalităţii copilului etc.) care plasează persoana/elevul într-o situaţie de dificultate în raport cu ceilalţi din jur, situaţie care nu-i permite o existenţă sau o valorificare în condiţii normale a potenţialului intelectual şi aptitudinal de care acesta dispune şi induce un sentiment de inferioritate ce accentuează condiţia sa de persoană cu cerinţe speciale. Altfel spus, această sintagmă „desemnează necesităţile educaţionale complementare obiectivelor generale ale educaţiei şcolare, care solicită o şcolarizare adaptată particularităţilor individuale şi/sau caracteristice unei deficienţe/tulburări de învăţare, precum şi o intervenţie specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare" (Vrăjmaş, Stănică, 2001, p. 27). În consecinţă, activităţile educative şcolare şi/sau extraşcolare reclamă noi modalităţi de proiectare şi desfăşurare a lor în relaţie directă cu posibilităţile reale ale elevilor, astfel încât să poată veni în întâmpinarea cerinţelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educaţional (acest proces presupune, pe lângă continuitate, sistematizare, coerenţă, rigoare şi accesibilizare a conţinuturilor, un anumit grad de înţelegere, conştientizare, participare, interiorizare şi evoluţie în planul cunoaşterii din partea elevilor). Altfel spus, cerinţele educaţionale speciale solicită abordarea actului educaţional de pe poziţia

1. Sintagmă lansată pentru prima oară în Marea Britanie, în 1978, odată cu Raportul Warnock, document ce a reprezentat fundamentul reformei educaţiei speciale în această ţară. Această sintagmă exprima dorinţa de a substitui, după caz, normalitatea educaţională sau inadaptarea şcolară, care nu mai corespundeau noii viziuni asupra dreptului la educaţie pentru copiii cu cerinţe speciale.
2. În populaţia şcolară, numărul elevilor cu cerinţe educative speciale oscilează între 10 şi 20%, deoarece include, pe lângă elevii cu dizabilităţi (care acoperă aproximativ 2-3% din populaţia şcolară în lume) şi o categorie largă de elevi care întâmpină dificultăţi în activităţile şcolare (forme şi niveluri variate de insucces şcolar).

capacităţii elevului deficient sau aflat în dificultate de a înţelege şi valorifica conţinutul învăţării, şi nu de pe poziţia profesorului sau educatorului care desfăşoară activitatea instructiv-educativă în condiţiile unei clase omogene sau pseudoomogene de elevi. Evident că această sintagmă poate avea înţeles pentru fiecare elev în parte, în sensul că fiecare elev este o individualitate şi, la un moment dat, într-un domeniu sau altul al învăţării, reclamă anumite cerinţe educaţionale specifice pentru a putea înţelege şi valorifica la maximum potenţialul său în domeniul respectiv (spre exemplu, un elev care întâmpină dificultăţi de învăţare la matematică sau fizică, unde sunt necesare, în special, anumite categorii de operaţii ale gândirii la care elevul respectiv este deficitar, în schimb la disciplinele din celelalte arii curriculare obţine rezultate bune, chiar peste media clasei ; la fel se poate spune despre un elev coleric sau hiperchinetic care nu-şi poate concentra atenţia prea mult timp în clasă, dar care poate înţelege cu uşurinţă conţinutul lecţiilor în momentele sale de atenţie). Totuşi, sintagma cerinţe educaţionale speciale este utilizată mai ales în domeniul psihopedagogiei speciale, unde semnifică necesitatea unor abordări diferenţiate şi specializate ale educaţiei copiilor cu dificultăţi de învăţare, dizabilităţi/deficienţe mintale, intelectuale, a celor cu afecţiuni neuropsihice, neurofiziologice, senzoriale, fizice, somatice etc. Elevii cu cerinţe educaţionale speciale care frecventează şcolile obişnuite vor eşua dacă vor fi trataţi în conformitate cu standardele şcolii obişnuite ; copilul integrat, pentru a trece într-o clasă superioară, nu trebuie să atingă finalităţile specifice pentru grupa lui de vârstă de la şcoala obişnuită (repetarea clasei nu are sens în acest context) ; dacă elevului i se predă după un plan educaţional individual sau adaptat, este de preferat o evaluare descriptivă a progresului la învăţătură în locul evaluării cu calificative sau note (care adesea stigmatizează şi conduce la compararea copiilor). Elevii cu cerinţe educaţionale speciale care sunt capabili să înveţe după programa şcolară a învăţământului obişnuit trebuie să beneficieze şi de o echilibrare a dezavantajelor (de exemplu, flexibilitate în timp, utilizarea unor dispozitive ajutătoare, cum ar fi computerele pentru lucrările scrise etc.). Autoorientarea în ceea ce priveşte succesul la învăţătură, precum şi integrarea lui în clasă sunt decisive pentru ca elevul să se simtă bine la şcoală şi să simtă că este acceptat în raport cu posibilităţile sale, să aibă sentimentul că este capabil să îndeplinească cerinţele şcolii şi să le abordeze cu curaj.

> **? Întrebare**
> Ce înţelegeţi prin sintagma *cerinţe educaţionale speciale* şi care este relevanţa sa în activitatea şcolară ?

Normalizare – termen care se referă, în principal, la asigurarea unor condiţii de viaţă corespunzătoare pentru persoanele cu cerinţe speciale, acceptarea acestora în cadrul societăţii sau comunităţii din care fac parte, fiindu-le asigurate aceleaşi drepturi, responsabilităţi şi posibilităţi de acces la serviciile comunitare (medicale, publice, educaţionale, profesionale, de timp liber etc.) ca şi celorlalţi membri ai societăţii, în scopul dezvoltării şi valorificării optime a potenţialului de care aceste persoane dispun. Altfel spus, normalizarea se referă la sprijinul oferit persoanelor cu cerinţe speciale de către componentele sistemului social, pentru a le permite acestora un mod de viaţă similar sau apropiat cu al celorlalţi membri ai societăţii ; consecinţele practice ale normalizării în

domeniul educațional sunt programele și acțiunile bazate pe incluziune și integrare. Conceptul a apărut în țările nordice (Norvegia, Suedia, Danemarca, Finlanda, Islanda) și, apoi, s-a extins în alte state europene care au preluat și au adaptat sensul și semnificația acestui termen la condițiile specifice din societățile respective, iar, ulterior, prin deciziile și acțiunile întreprinse în plan juridic, politic, socioeconomic, educațional și al serviciilor de asistență, au pus în aplicare înțelesul acestui termen.

Adaptare curriculară – acțiune care constă în corelarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevului cu cerințe educaționale speciale, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia. Aceasta se realizează de către cadrele didactice de sprijin/itinerante împreună cu cadrul didactic de la clasă prin eliminare, substituire sau adăugare de conținuturi în concordanță cu obiectivele și finalitățile propuse prin planul de intervenție personalizat.

Curriculum diferențiat – termen care se referă la modalitățile de selectare și organizare a conținuturilor, metodelor de predare-învățare, metodelor și tehnicilor de evaluare, standardelor de performanță, mediului psihologic de învățare, în scopul diferențierii experiențelor de învățare prin adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale și de înțelegere, la nivelul intereselor și cerințelor educaționale, la ritmul și la stilul de învățare al elevului. Diferențierea are în vedere, în primul rând, specificul potențialului aptitudinal, dominantele personalității și capacitatea de înțelegere și prelucrare a informațiilor/cunoștințelor dobândite de elev în cadrul procesului instructiv--educativ. Având în vedere această premisă, putem vorbi în context despre un *curriculum individualizat/personalizat și adaptat*. În dezvoltarea curriculumului, școlile au sarcina dificilă de a reconcilia cerințele de competență ale unor programe de lucru echilibrate și activitățile necesare în predarea abilităților esențiale pentru un progres individual. În cazul diferențierii, elevii lucrează în aceeași arie curriculară, dar interacționează în mod diferit cu profesorii și materialul didactic. Sarcinile, scopurile de învățare, materialele, metodele de predare și modalitățile de lucru în grup sunt astfel planificate, încât țin în mod diferențiat seama de aptitudinile și punctele forte, de performanțele și nevoile de învățare ale fiecărui elev.

Curriculum adaptat – termen aflat în strânsă legătură cu cel de curriculum diferențiat, în sensul că diferențierea presupune, implicit, și o adaptare a conținuturilor, metodelor, mijloacelor și tehnicilor de lucru în cadrul activităților instructiv-educative, în funcție de particularitățile individuale ale elevului cu cerințe educaționale speciale. Dintr-un anumit punct de vedere, cei doi termeni sunt aproape sinonimi, în sensul că nu poate exista diferențiere fără adaptare, la fel cum nu poate exista adaptare fără diferențiere (evident în sfera noțiunii de *curriculum*). Termenul *curriculum adaptat* se potrivește mai bine în contextul educației incluzive, unde adaptarea conținuturilor la o anumită categorie de elevi cu cerințe educaționale speciale are în vedere atât volumul și gradul de dificultate al cunoștințelor, cât mai ales procesele psihice și particularitățile funcționale ale sistemului nervos unde funcția compensatorie determină o serie de modificări ale rețelelor neuronale de transmitere și prelucrare a informațiilor (este cazul elevilor cu dizabilități mintale/intelectuale, senzoriale, dificultăți de învățare, tulburări psihomotrice și de limbaj). Adaptarea curriculumului se poate realiza prin:

- *extensiune* (în cazul în care potențialul intelectual nu este afectat – de exemplu, copii cu deficiențe vizuale sau fizice), adică prin introducerea unor activități suplimentare care vizează cu precădere aspecte legate de însușirea unor limbaje specifice (dactileme,

alfabetul Braille, limbajul semnelor etc.), abilităţi de comunicare, orientare spaţială, activităţi de socializare şi integrare în comunitate, activităţi practice focalizate pe o pregătire profesională adecvată tipului de deficienţă;

- *selectarea unor conţinuturi* din curriculumul general adresat copiilor normali, care pot fi înţelese şi însuşite de copiii cu cerinţe speciale, renunţarea la alte conţinuturi cu un grad ridicat de complexitate sau abstractizare;
- *elaborarea* unor programe de lucru concepute pentru a anticipa nevoile de învăţare ale elevilor cu dezvoltare generală întârziată sau grav afectată ori ale celor ce necesită adăugarea unor elemente/aspecte care, în general, nu sunt cuprinse în trunchiul comun al curriculumului;
- *accesibilizarea şi diversificarea componentelor curriculumului general* prin introducerea elevilor cu cerinţe educative speciale într-o varietate de activităţi individuale, compensatorii, terapeutice, destinate recuperării acestora, şi asigurarea participării lor în mod eficient la activităţile desfăşurate în învăţământul obişnuit;
- folosirea unor *metode şi procedee didactice* şi a unor *mijloace de învăţământ* preponderent intuitive care să ajute elevul cu cerinţe speciale să înţeleagă şi să interiorizeze conţinuturile predate la clasă;
- folosirea unor *metode şi procedee de evaluare* prin care să se evidenţieze evoluţia şi performanţele elevilor, nu numai în plan intelectual, ci mai ales în plan aplicativ (gradul de valorificare a potenţialului aptitudinal şi modalităţile de rezolvare a unor probleme tipice de viaţă sau a unor situaţii-problemă, posibilităţile de relaţionare şi comunicare cu cei din jur, performanţele în plan profesional etc.).

> **? Întrebare**
> Care sunt principalele aspecte ale curriculumului şcolar în condiţiile integrării în programul şcolilor de masă a copiilor cu cerinţe speciale în educaţie?

Centrul judeţean de resurse şi asistenţă educaţională – unitate conexă cu personalitate juridică, subordonată Ministerului Educaţiei şi Cercetării, care desfăşoară activităţi complementare în instituţiile şcolare, prin servicii specializate pentru părinţi, copii, cadre didactice, şi care coordonează, monitorizează şi evaluează la nivel judeţean activitatea şi serviciile educaţionale oferite de centrele şcolare pentru educaţie incluzivă, centrele logopedice interşcolare şi cabinetele logopedice, centrele şi cabinetele de asistenţă psihopedagogică, mediatorii şcolari.

Educaţie incluzivă – proces permanent de îmbunătăţire a instituţiei şcolare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susţine participarea la procesul de învăţământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunităţi, indiferent de caracteristicile biopsihice sau socioculturale ale populaţiei şcolare, respectând astfel principiul asigurării de şanse egale la educaţie pentru toţi membrii comunităţii. Noile deschideri şi inovaţii promovate de educaţia incluzivă au determinat conturarea unor principii care vin să susţină activitatea educativă din şcoli şi alte servicii educaţionale şi recuperatorii pentru elevii cu cerinţe speciale (Asociaţia Naţională pentru Educaţia Cerinţelor Speciale în Marea Britanie – NASEN, 1999):

- *principiul drepturilor egale* – fiecare ființă umană are dreptul la o dezvoltare personală, socială și intelectuală și trebuie să aibă asigurate ocaziile de a-și desăvârși potențialul propriu de dezvoltare;
- *principiul unicității și individualizării* – fiecare ființă umană este unică, prin raportare la trăsături de caracter, interese, abilități, motivații și nevoi de învățare;
- *principiul diversității* – sistemul educațional trebuie proiectat astfel încât să ia în calcul și să-și asume întreaga diversitate a categoriilor de beneficiari cărora li se adresează;
- *principiul accesului și participării* – toți cei care au nevoi/cerințe speciale de învățare și/sau dizabilități trebuie să aibă acces la o educație adecvată și de calitate.

Dintr-o altă perspectivă, tot în spiritul practicilor incluzive, principiile care condiționează organizarea și desfășurarea activităților școlare, precum și orientarea școlară și profesională a elevilor cu dizabilități pot fi enunțate și astfel:

- *principiul drepturilor și șanselor egale* presupune satisfacerea nevoilor individuale și eliminarea obstacolelor sociale privind educația și activitatea profesională;
- *principiul dezvoltării* se referă la faptul că toți copiii, adolescenții și adulții cu dizabilități sunt capabili de creștere, învățare și dezvoltare;
- *principiul incluziunii* rezidă în diversificarea formelor de integrare educațională, școlară și profesională a copiilor, adolescenților și tinerilor cu deficiențe de natură fizică, senzorială, psihică, socioafectivă;
- *principiul dezinstituționalizării* privește pregătirea copiilor și adolescenților cu dizabilități pentru plasarea lor în comunități și dezvoltarea în comunități a serviciilor necesare pentru a asigura un grad sporit de independență pentru adulți;
- *principiul normalizării* necesită eforturi pentru a asigura persoanelor cu dizabilități o existență cât mai normală, adaptată la standardele de viață ale majorității.

În sinteză, putem concluziona că principiile-cheie ale incluziunii au în vedere următoarele concepte fundamentale: valorizarea diversității, dreptul de a fi respectat, demnitatea ființei umane, cerințele individuale, responsabilitatea colectivă, dezvoltarea relațiilor și culturii profesionale, dezvoltarea profesională, șanse egale.

? Întrebare

Cum se pot operaționaliza aceste principii în activitatea curentă dintr-o școală obișnuită?

Educația specială[1] – se referă la adaptarea procesului de învățământ, precum și la intervenția specifică (activități de recuperare și reabilitare) pentru elevii care nu reușesc să atingă în cadrul învățământului general (obișnuit) nivelurile educative și sociale

1. Este un concept mai cuprinzător și mai flexibil decât *învățământul special*, deoarece educația specială acoperă ca semnificație o gamă mai largă de activități decât cele corelate noțiunii tradiționale de învățământ, desfășurate de către cadrele didactice doar în clasă, pe baza unui curriculum formal; ea presupune o viziune mai extinsă în ceea ce privește intervenția de reabilitare/recuperare, colaborarea între mai mulți profesioniști și între mai multe servicii specializate, cooperarea cu familia, precum și alte activități realizate în afara școlii.

corespunzătoare vârstei lor (UNESCO, 1983). Este o formă adaptată de pregătire şcolară şi asistenţă complexă (medicală, educaţională, socială, culturală) destinată persoanelor care nu reuşesc să atingă temporar sau pe toată durata şcolarizării nivelurile instructiv--educative corespunzătoare vârstei, cerute de învăţământul obişnuit. Educaţia şcolară a copiilor cu cerinţe educative speciale trebuie să corespundă nevoilor de dezvoltare a copiilor, prin evaluarea adecvată a potenţialului de învăţare/dezvoltare şi prin asigurarea reabilitării/recuperării şi compensării deficienţelor ori tulburărilor, dificultăţilor de învăţare (HG nr. 1251/13.10.2005). Principiile care stau la baza educaţiei speciale sunt: *garantarea dreptului la educaţie al oricărui copil* (copiii au dreptul să înveţe împreună indiferent de dificultăţi şi de diferenţe, fiecare copil este unic şi are un anumit potenţial de învăţare şi de dezvoltare, şcoala şi comunitatea asigură şanse egale de acces la educaţie pentru toţi copii), *asigurarea de servicii specializate centrate pe nevoile copiilor cu cerinţe educative speciale* (corelarea tipurilor de educaţie şi a formelor de şcolarizare în funcţie de scopul educaţiei, obiectivele generale şi specifice, precum şi de finalităţile educaţiei, asigurarea conexiunii educaţionale prin activităţi complexe), iar finalitatea educaţiei speciale este aceea de a crea condiţiile unei bune integrări sociale şi profesionale a persoanelor cu nevoi speciale. Conceptul de *educaţie specială* poate fi înţeles în cel puţin două sensuri: în sens restrâns, ca *un mod de educaţie specializată pentru persoanele cu deficienţă*, iar, în sens larg, ca un mod de *educaţie adaptată şi destinată copiilor/elevilor care nu reuşesc să facă faţă exigenţelor programei şcolare şi să atingă un nivel de educaţie corespunzător vârstei şi cerinţelor societăţii*. Ea nu trebuie limitată la ceea ce se întâmplă în aşa-numitele şcoli speciale (cum a fost şi încă este percepută de mulţi), ci reprezintă în primul rând o formă particulară de adaptare a procesului instructiv--educativ, în funcţie de problemele individuale de învăţare ale elevului (posibilităţi limitate de înţelegere şi asimilare a unor cunoştinţe şi abilităţi) cauzate de prezenţa unor deficienţe, a unui mediu sociocultural deficitar, care determină un retard intelectual, a interesului limitat sau absenţei motivaţiei pentru învăţare etc. Astfel, acceptând această perspectivă şi diversitatea populaţiei şcolare din zilele noastre (elevi cu dizabilităţi integraţi, elevi cu dificultăţi de învăţare, elevi din medii defavorizate etc.) vom putea identifica forme de educaţie specială în orice tip de şcoală. Altfel spus, educaţia specială devine în timp şi un atribut al şcolii obişnuite, prin conştientizarea faptului că fiecărui copil/elev i se poate întâmpla să aibă, într-o anumită perioadă a şcolarităţii, mai mult sau mai puţin tranzitorie, anumite dificultăţi de învăţare. Este guvernată de următoarele principii generale:

- *intervenţie educaţională timpurie*, în raport cu momentul identificării problemelor de instrucţie şi educaţie;
- *egalizarea şanselor de participare* la procesul de integrare educaţională şi socială prin asistenţă psihopedagogică suplimentară şi servicii de reabilitare/compensare;
- *adaptarea (flexibilizarea) educaţiei şi instruirii* pentru elevii cu dizabilităţi în raport cu cerinţele şi posibilităţile individuale.

În activitatea educaţională curentă, conceptul de *educaţie specială* se utilizează alternativ cu cel de *educaţie a cerinţelor speciale*[1].

---

1. *Educaţia cerinţelor speciale* nu se rezumă doar la copiii cu dizabilităţi, ci include mai degrabă toate grupurile vulnerabile şi marginalizate (copii instituţionalizaţi, copii care provin din comunităţi etnice defavorizate, copii refugiaţi de război, copii din regiuni aflate sub ocupaţie etc.).

? **Întrebare**
Care este înțelesul actual al conceptului de *educație specială* și cum putem asigura un cadru optim de educație pentru fiecare elev cu cerințe speciale?

Integrarea școlară[1]***/educația integrată*** – reprezintă participarea la programul școlilor de masă/claselor obișnuite sau al școlilor/serviciilor speciale de învățământ (la activitățile educative formale și nonformale), a copiilor evaluați și diagnosticați ca având cerințe educative speciale sau orice formă de dizabilitate. Este un proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar (clasă) și de desfășurare cu succes a prestațiilor școlare (asimilarea de către copil a statusului de elev este rezultatul unor modificări interne în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate cu consecințe în planul acțiunii sale). Considerând școala ca principala instanță de socializare a copilului (familia fiind considerată prima instanță de socializare), integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară, prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacități favorabile acestui proces. În plus, integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii normali a problematicii și potențialului de relaționare și participare la viața comunitară a semenilor lor, care, din motive independente de voința lor, au nevoie de o abordare diferențiată a procesului de instrucție și educație din școală și de anumite facilități pentru accesul și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității. Relația dintre incluziune și integrare[2] poate fi sintetizată astfel:

- integrarea copiilor cu cerințe speciale are în vedere acceptarea acestora în clasele obișnuite, se centrează pe transferul copiilor de la școli separate (așa-numitele școli speciale) la școlile obișnuite din cadrul comunității. Dacă nu se constată o creștere a interacțiunilor între elevii cu și fără dizabilități sau cu diferențe în învățare, putem considera că nu este un proces de integrare școlară reală, ci numai o etapă în integrare: integrarea fizică.
- educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop valorificarea optimă a resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități (aceasta înseamnă că și o școală specială poate fi incluzivă sau poate dezvolta practici incluzive în abordarea copiilor).

1. Integrarea școlară/educația integrată nu trebuie înțeleasă și redusă doar la participarea și accesul copilului cu dizabilitate la programul școlilor obișnuite; înțelesul acestei sintagme include și posibilitatea copiilor cu dizabilități asociate sau severe de a participa la programul școlilor speciale sau la programul altor instituții, centre sau servicii specializate în educația copiilor cu dizabilități, respectând principiul normalizării și asigurării de șanse egale la educație pentru toți copiii.
2. În opinia lui Dorel Ungureanu, „dacă integrarea se vrea opusul segregării, includerea devine opusul excluderii sociale, mergând practic mai departe, ca o fază superioară a existenței tuturor indivizilor, oricât de diverși și diferiți de noi, printre noi și împreună cu noi" (2000, p. 154).

Educaţia integrată şi educaţia incluzivă nu se confundă cu educaţia interculturală, educaţia specializată sau educaţia integrativă, deşi, în fond, nu este nici incompatibilă, nici net separată de acestea, presupunându-le şi asumându-le în mod implicit.

? Întrebare
Care este finalitatea acţiunii de integrare şcolară a elevilor cu cerinţe speciale?

Profesor de sprijin/suport (*teacher assistant/support teacher*) este acea persoană specializată în activităţile educative şi recuperatorii adresate copiilor cu cerinţe speciale în educaţie. Statutul său este de profesor specializat care poate fi angajatul unei şcoli speciale, al unui centru de recuperare sau chiar angajatul unei şcoli de masă (atunci când activităţile de terapie şi recuperare se desfăşoară în perimetrul şcolii de masă, în spaţii special amenajate, echipate corespunzător şi destinate acestor activităţi – *cabinetul de resurse pentru copii cu cerinţe educative speciale*). În calitatea sa, profesorul de sprijin, pe lângă activităţile specifice desfăşurate în afara orelor de clasă împreună cu acei copii consideraţi ca având cerinţe speciale, participă şi la activităţile didactice din clasă, împreună cu profesorul şcolii de masă, unde se ocupă în special de copiii care au dificultăţi în receptarea şi înţelegerea mesajului lecţiei sau în realizarea sarcinilor primite la anumite activităţi/discipline. În acest context, responsabilitatea sa este dublă, deoarece trebuie să se adapteze atât condiţiilor de lucru din clasa obişnuită (unde trebuie să joace rolul unui personaj familiar şi disponibil, fără să inducă atitudini segregaţioniste prin activităţi desfăşurate doar cu elevii integraţi), cât şi condiţiilor de lucru în particular cu respectivii copii.

Şcoala incluzivă este denumirea instituţiei şcolare din învăţământul public de masă, unde au acces toţi copiii unei comunităţi, indiferent de mediul de provenienţă, în care sunt integraţi într-o formă sau alta şi copii cu cerinţe speciale în educaţie, unde programul activităţilor didactice are la bază un curriculum specific (individualizat şi adaptat) şi unde participarea personalului didactic la activităţile educative din clasă se bazează pe un parteneriat activ[1] între profesori, profesori de sprijin/suport, specialişti în educaţie specială şi părinţi. S. Stainbak, W. Stainbak şi M. Forest (1998, p. 24) prezintă o listă cu aspecte reprezentative pentru a defini şcoala incluzivă:

- recunoaşte şi acceptă diferenţele de natură intelectuală, fizică, psihică, socioculturală etc. din rândul elevilor;
- asigură o abordare individualizată pentru toţi elevii;
- concepe strategii didactice în acord cu cerinţele oricărui elev;
- oferă servicii specializate, în funcţie de cerinţele educaţionale ale fiecărui elev;

1. Activităţile didactice diferenţiate într-una sau mai multe clase schimbă climatul întregii şcoli. Cooperarea educatorilor poate conduce la o situaţie în care, pas cu pas, alţi educatori vor fi dispuşi să adopte noile forme şi strategii de lucru. Un rol deosebit de important în susţinerea şi motivarea cadrelor didactice pentru introducerea acestor schimbări în practica curentă îl are şi lucru în echipă. Echipa interdisciplinară, care ar trebui să funcţioneze în cadrul tuturor şcolilor incluzive, are următoarea componenţă: învăţători/profesori, profesorul de sprijin, psihopedagog/consilier şcolar, profesor logoped, părinţii/aparţinătorii copilului, asistentul social.

- desfăşoară acţiuni permanente pentru identificarea cerinţelor speciale, stabilind priorităţile pentru fiecare elev;
- promovează cooperarea şi parteneriatul în şcoală, schimbul de experienţe, lucrul în echipă şi relaţiile pozitive profesori-elevi-părinţi;

Pornind de la această realitate, în literatura de specialitate se vorbeşte şi despre *clase incluzive* în care pot fi integraţi un număr limitat de copii cu cerinţe educative speciale (de regulă, între 2 şi 4 copii cu CES) în baza Legii 84/1995, art. 41, aliniatul 2.

Şcoala incluzivă se centrează mai ales pe învăţarea strategiilor necesare rezolvării problemelor de viaţă cotidiană, într-o manieră cooperantă şi solidară, unde procesul de predare şi învăţare este simultan, unde elevii „învaţă cum se învaţă", unii de la alţii, fără competiţie şi ierarhii arbitrare, în spiritul respectului şi acceptării celor din jur. Astfel, prin strategii didactice bazate pe cooperare, profesorul poate favoriza unele procese de interacţiune socială în clasele eterogene ale şcolii incluzive, diferenţele dintre elevi putând fi percepute de către profesori, colegi şi părinţi drept ceva normal, şi nu ceva neobişnuit.

Incluziune socială se referă la schimbarea atitudinilor şi a practicilor din partea indivizilor, instituţiilor şi organizaţiilor, astfel încât toate persoanele, inclusiv cele percepute ca fiind „diferite" din cauza unor deficienţe, a apartenenţei etnice, a condiţiilor socioeconomice de viaţă etc. să poată contribui şi participa în mod egal la viaţa şi cultura comunităţii din care fac parte. Operaţional, acest termen poate fi înţeles şi astfel: *non-discriminare + acţiune pozitivă = incluziune socială.*

Temă de rezolvat
Pornind de la terminologia prezentată, elaboraţi o strategie de abordare a problematicii educaţiei elevilor cu cerinţe speciale (în unităţi speciale de învăţământ, în şcoli incluzive).

II. Principalele categorii de deficienţe întâlnite la persoane cu cerinţe speciale

II.1. Deficienţe mintale

Prin termenul de deficienţă mintală se înţelege reducerea semnificativă a capacităţilor intelectuale şi psihice care determină o serie de dereglări ale reacţiilor şi mecanismelor de adaptare ale individului la condiţiile în permanentă schimbare ale mediului înconjurător şi la standardele de convieţuire socială dintr-un anumit areal cultural, fapt care plasează individul într-o situaţie de incapacitate şi inferioritate, exprimată printr-o stare de handicap în raport cu ceilalţi membrii ai comunităţii din care face parte. Statisticile OMS arată că deficienţa mintală este întâlnită la un procent de 3-4% din populaţia infantilă, având diferite grade de intensitate şi variate forme de manifestare clinică. O clasificare generală a deficienţelor mintale, întâlnită în multe lucrări de psihologie, are în vedere valoarea coeficientului de inteligenţă:

- deficienţa mintală profundă sau gravă – QI = 0-20;

- deficienţa mintală severă sau mijlocie – QI = 20-50 ;
- deficienţa mintală moderată – QI = 50-65 ;
- deficienţa mintală uşoară – QI = 65-75 ;
- intelectul de limită sau liminar – QI = 75-85.

Etiologia deficienţelor mintale impune o sistematizare a categoriilor de factori care influenţează apariţia tulburărilor organice şi funcţionale ale sistemului nervos central şi stabilirea unor corelaţii între sindroamele clinice şi cauzele care le produc. Astfel, într-o clasificare generală, în raport cu factorul cauzal, pot fi sintetizate următoarele tipuri de deficienţă :

- deficienţa mintală de natură ereditară ;
- deficienţa mintală de natură organică, ca urmare a unor leziuni ale sistemului nervos central ;
- deficienţa mintală cauzată de carenţe educative, afective, socioculturale ;
- deficienţa mintală polimorfă, cu o mare varietate tipologică.

Principalele caracteristici psihopedagogice al elevului cu deficienţă mintală sunt : a) *heterocronia*, adică decalajul fundamental dintre diferitele componente ale dezvoltării generale a copilului (decalajul dintre dezvoltarea somatică şi dezvoltarea psihică, dintre vârsta cronologică şi cea mintală, între acestea existând un decalaj temporal) ; teza heterocroniei are consecinţe asupra metodologiei de lucru cu elevul deficient mintal, unde accentul trebuie pus pe organizarea unei intervenţii bazate pe individualizarea şi diferenţierea acţiunilor educative, utilizarea metodelor intuitive şi asigurarea unui material didactic diversificat ; b) *heterodezvoltarea*, care exprimă asimetria întâlnită în dezvoltarea structurii psihice a copilului cu deficienţă mintală ; c) *heterogenitatea aptitudinilor*, care se poate explica prin relativa independenţă a unor aptitudini în raport cu inteligenţa ; d) nivelul scăzut al competenţelor sociale (se exprimă în raport cu gradul de adaptare socială, maturitatea socială şi calitatea relaţiilor sociale) ; e) *vâscozitatea genetică*, ce se referă la faptul că gândirea deficientului mintal este „neterminată", adică acesta nu poate ajunge la raţionamente abstracte fără sprijinul primului sistem de semnalizare (senzorio-perceptiv) ; dacă informaţiile şi instrucţiunile sunt prezentate numai prin intermediul limbajului, fără susţinerea unor modele, materiale didactice, experienţe şi exemple concrete, copilul nu înţelege ; f) inerţia accentuată a proceselor nervoase superioare şi a limbajului verbal ; g) incapacitatea concentrării atenţiei asupra dimensiunilor relevante ale stimulilor din jur (nu-şi poate concentra atenţia asupra a ceea ce i se explică, întreabă de mai multe ori acelaşi lucru etc.) ; h) incapacitatea de a fixa sau de a organiza într-o manieră eficientă elementele unei sarcini de lucru, dificultăţi în articularea unor secvenţe practice de lucru în scopul obţinerii unei finalităţi precise sau a unui produs finit, fără o îndrumare permanentă din partea unui mentor ; i) rigiditate la nivelul scoarţei cerebrale, fapt care determină menţinerea rigidă a ipotezei iniţiale, chiar dacă aceasta este în discordanţă cu stimulii din exterior ; j) fragilitatea construcţiei personalităţii şi infantilismul comportamental, pe fondul dificultăţilor de stăpânire a afectelor, pot conduce fie la impulsivitate, agresivitate, credulitate excesivă, fie la izolare, frică de a relaţiona cu cei din jur, neîncredere. De asemenea, deficientul mintal prezintă şi o anumită rigiditate a conduitei, fapt care determină o serie de probleme în relaţia cu cei din jur, în special în mediul şcolar, existând riscul perturbării activităţilor didactice fără o intervenţie atentă şi bine gândită din partea educatorului.

? Întrebare
Care este, din punct de cedere psihopedagogic, specificul unui elev cu dizabilitate mintală/intelectuală, prin comparaţie cu un elev normal dezvoltat?

II.2. Deficienţe senzoriale

Sunt determinate de unele disfuncţii sau tulburări la nivelul principalilor analizatori (vizual şi auditiv), cu implicaţii majore asupra desfăşurării normale a vieţii de relaţie cu factorii de mediu, dar şi a proceselor psihice ale persoanei, având o rezonanţă puternică în conduita şi modul de existenţă al acesteia.

Deficienţele de auz constau în pierderea parţială (*hipoacuzie* de diferite grade) sau totală (*anacuzie*) a sensibilităţii auditive cu consecinţe majore asupra proceselor de percepere a sunetelor necesare formării şi dezvoltării normale a vorbirii, a limbajului, a gândirii copilului deficient. Este o regulă cunoscută în literatura de specialitate care afirmă că un copil mic cu pierderi mari de auz, fără o protezare precoce, va deveni în mod inevitabil şi mut. De asemenea, cu cât sunt mai grave disfuncţiile auditive, cu atât vor influenţa mai mult apariţia şi dezvoltarea normală a vorbirii, fapt evidenţiat prin frecvenţa crescută a tulburărilor de vorbire la copii cu diferite grade de hipoacuzie. În plus, din cauza absenţei comunicării prin limbaj, un copil surd este mai dezavantajat, sub raportul structurării operaţiilor cognitive, decât un copil orb, dar în ambele cazuri se produc modificări esenţiale ale proceselor de recepţie, analiză şi răspuns pentru varietatea stimulilor din mediul înconjurător, iar, prin intervenţia proceselor de compensare, se produc transformări majore în structurarea dominanţelor perceptive şi de prelucrare a datelor la nivel cerebral, care conferă anumite particularităţi modului de manifestare a vieţii lor psihice atât din punct de vedere calitativ, cât şi din punct de vedere cantitativ.

Deficienţele de vedere se referă la pierderea parţială (*ambliopie* de diferite grade) sau totală (*cecitate*) a sensibilităţii vizuale; prin varietatea tipologică şi prin consecinţele asupra vieţii psihice şi sociale a individului, această categorie de deficienţe are o puternică influenţă asupra calităţii şi specificităţii relaţiilor pe care persoana deficientă le stabileşte cu factorii din mediu, în condiţiile afectării parţiale sau totale a aportului informaţional de la nivelul analizatorului vizual, principalul furnizor de informaţii la nivelul structurilor cerebrale superioare. Deficienţele vizuale determină o serie de consecinţe primare care sunt în legătură cu scăderea fluxului de informaţii vizuale, neclaritatea şi imprecizia imaginii, dificultăţi în discriminarea şi fixarea imaginilor sau imposibilitatea perceperii acestora, toate influenţând dinamica proceselor corticale şi intervenţia unor mecanisme fiziologice şi psihice cu rol compensator al deficitului de vedere; de asemenea, apar şi unele consecinţe secundare de tipul: o ţinută corporală defectuoasă determinată de poziţionarea segmentelor corpului în funcţie de posibilitatea recepţionării cât mai clare a imaginii pe retină (răsuciri sau înclinări ale capului şi ale părţii superioare a trunchiului care determină atitudini cifotice, asimetrice etc.), o încetinire a ritmului dezvoltării psihice, un nivel de cunoaştere scăzut în raport cu vârsta, o coordonare oculomotorie deficitară, elemente ale unui infantilism afectiv sau, dimpotrivă, capacitate mare de memorare intenţionată, concentrare deosebită a atenţiei, calităţi superioare ale voinţei. Momentul apariţiei deficienţei vizuale, dinamica, gravitatea acesteia au o semnificaţie

deosebită pentru dezvoltarea generală a deficienţilor vizual atât pe plan fizic, cât şi pe plan psihic şi psihosocial. De asemenea, trebuie subliniată importanţa intervenţiei precoce în educarea copiilor cu deficienţe de vedere, inclusiv în clase obişnuite, în şcoli obişnuite, conform concepţiei integraţioniste.

? Întrebare

Ce înţelegeţi prin deficienţe senzoriale şi care este impactul fiecăreia dintre ele în dezvoltarea psihologică a copilului?

II.3. Deficienţe fizice şi/sau neuromotorii şi tulburări psihomotorii

Reprezintă categoria tulburărilor care afectează în special componentele motrice ale persoanei, având o serie de consecinţe în planul imaginii de sine şi în modalităţile de relaţionare cu factorii de mediu sau cu alte persoane. În general, deficienţele fizice se manifestă ca invalidităţi corporale care reduc puterea şi mobilitatea organismului prin modificări patologice externe sau interne, ce pot fi localizate la nivelul întregului corp sau numai la nivelul unor segmente; cuprind atât aspecte ce ţin de motricitate, cât şi manifestări date de unele boli cronice ale aparatului respirator, cardiovascular, diabet, tulburări endocrine etc., care influenţează negativ capacitatea fizică. Dacă deficienţele fizice şi/sau neuromotorii nu sunt asociate cu alte tipuri de deficienţe, iar gradul deficienţei este accentuat, afectând anumite componente vizibile sau limitând capacitatea de mişcare a persoanei, se produc unele transformări în procesul de structurare a personalităţii şi în modalităţile de relaţionare cu cei din jur, adesea fiind prezente simptomele complexului de inferioritate, stări depresive, tendinţe accentuate de interiorizare a trăirilor şi sentimentelor, izolare faţă de lume, refugiu în activităţi care pot fi efectuate în manieră individuală etc. Dacă deficienţele motrice sunt asociate cu alte tulburări (cel mai adesea cu deficienţe mintale sau de intelect), fie din cauza etiologiei comune sau consecutive unei intervenţii tardive în plan recuperator, fie din cauza întârzierilor în procesul de educaţie, tabloul clinic devine mai complex, iar prognosticul cu privire la nivelul evoluţiei şi al dezvoltării psihofizice a persoanei capătă un grad mai ridicat de relativitate.

Deficienţele neuromotorii sunt determinate în principal de afectarea structurilor şi a funcţiilor neuronale, de la nivel central sau periferic, răspunzătoare de funcţionarea mecanismului neuromuscular (reprezentat în cele mai multe situaţii de placa motorie şi vizibilă prin calitatea şi modul de producere a reflexelor neuromusculare primare sau complexe); consecinţa directă a deficienţelor neuromotorii constă în perturbarea controlului funcţionării fibrelor musculare, datorată disfuncţiilor în transmiterea impulsurilor nervoase către efectorii din sistemul muscular. De asemenea, o altă situaţie se referă la dificultatea sau imposibilitatea efectuării comenzilor nervoase ajunse la nivelul fibrei musculare ca urmare a unor tulburări sau patologii existente în fiziologia şi metabolismul fibrei musculare efectoare (spre exemplu, prezenţa unor distrofii, miopatii, excesul acidului lactic etc. diminuează sau blochează contracţia musculară normală).

Deficienţele sau tulburările psihomotorii sunt determinate în principal de calitatea proceselor psihice care influenţează controlul şi funcţionarea mecanismului neuromuscular;

la nivelul sistemului nervos central îşi au originea şi procesele psihice care, ca urmare a particularităţilor funcţionale ale structurilor nervoase cerebrale, ajung să influenţeze semnalele nervoase transmise către efectorii din sistemul muscular, controlând astfel motilitatea voluntară sau reflexă (aşa se explică de ce suntem mai agitaţi sau mai relaxaţi în anumite situaţii, de ce reacţionăm aproape instantaneu prin mişcări de orientare în spaţiu sau de adaptare la un scop, de ce, în situaţiile cu mare încărcătură afectivă, avem unele gesturi necontrolate sau ticuri etc.).

Această diferenţiere în prezentarea tulburărilor neuromotorii şi psihomotorii are un caracter didactic accentuat care ne ajută să înţelegem detaliile şi mecanismele specifice fiecărui proces; în realitate, este foarte dificil să identificăm limita dintre cele două categorii de tulburări sau procese din cauza gradului mare de integrare la nivel superior a funcţiilor neuromotorii şi psihomotorii (nu putem vorbi despre reacţii/efecte neuromotrice fără o minimă influenţă a factorului psihic, la fel cum orice reacţie psihomotrice are drept suport o componentă neuromotorie).

> ? **Întrebare**
> Care este diferenţa dintre tulburările neuromotrice şi cele psihomotrice?

II.4. Tulburări de limbaj

Reprezintă rezultatul disfuncţiilor intervenite în recepţionarea, înţelegerea, elaborarea şi realizarea comunicării scrise şi orale din cauza unor afecţiuni de natură organică, funcţională, psihologică sau educaţională, care acţionează asupra copilului mic în perioada apariţiei şi dezvoltării limbajului. Ca urmare a importanţei limbajului în structurarea şi desfăşurarea proceselor cognitive, orice afectare a acestuia ar putea avea efecte şi asupra calităţii operaţiilor gândirii, relaţiilor cu ceilalţi şi structurării personalităţii copilului. Din acest motiv, cunoaşterea şi identificarea tulburărilor de limbaj reprezintă o prioritate a specialiştilor în probleme de psihopedagogie, precizia şi precocitatea diagnosticului acestor tulburări garantând reuşita programului terapeutic şi recuperator al copilului cu tulburări de limbaj. Tulburările de limbaj pot fi clasificate astfel: *tulburări de pronunţie* (dislalia, rinolalia, dizartria), *tulburări de ritm şi fluenţă a vorbirii* (bâlbâiala, tahilalia, bradilalia, logonevroza, aftongia, tulburări pe bază de coree), *tulburări de voce* (afonia, disfonia, fonastenia), *tulburări ale limbajului citit-scris* (dislexia-alexia, disgrafia-agrafia), *tulburări polimorfe* (afazia, alalia), *tulburări de dezvoltare a limbajului* (mutism psihogen, electiv sau voluntar, întârziere în dezvoltarea generală a vorbirii), *tulburări ale limbajului, bazate pe disfuncţii psihice* (dislogii, ecolalii, jargonofazii, bradifazii etc.).

II.5. Tulburări de comunicare şi relaţionare – *autismul*

Reprezintă un sindrom patologic apărut în copilărie, caracterizat printr-o stare de înstrăinare/retragere, o lipsă de răspuns social şi/sau interes faţă de cei din jur, dificultăţi de comunicare şi de limbaj, imposibilitatea de a dezvolta un ataşament normal şi existenţa unor căi bizare de a răspunde la stimulii din mediul înconjurător. Din punct de vedere

clinic se pot desprinde următoarele caracteristici ale copilului autist: perturbarea relaţiilor cu mediul înconjurător, nu stabileşte contact vizual, nu acceptă să fie luat în braţe, absenţa contactelor afective (inclusiv cu mama, pe care o evită sau o ignoră), absenţa concordanţei afectelor (copilul zâmbeşte spontan fără să transmită nimic sau afişează un zâmbet rece); preferinţă mai mare pentru stimulii tactili şi olfactivi decât pentru stimulii vizuali şi auditivi, atenţie deosebită pentru mediul neanimat, absenţa fricii în faţa pericolelor reale, interes obsesiv pentru stimuli identici şi imuabili; lipsa identităţii personale, nu se identifică pe sine, tendinţa de izolare, absenţa jocului autentic, preocupat cu jocuri ciudate, activităţi stereotipe, rituale, lipsă de inhibiţie în comportamentul general; mişcări ritmice de pendulare a capului, rotirea în jurul axului propriu, stări de anxietate extremă, aparent ilogică, control corporal scăzut în contexte specifice; deficienţe în vorbire, vorbire întârziată, stereotipii verbale, ecolalie, repetarea unor vocale sau consoane în pronunţarea unui cuvânt, utilizarea frecventă a substantivelor, numelor proprii, imperativelor şi evitarea folosirii pronumelor sau utilizarea inversiunii pronominale din cauza confuziei dintre eu şi noneu; întârziere în dezvoltarea psihică, rigiditate în gândire şi acţiune, coeficientul de inteligenţă la limită sau uşor sub medie (e dificil de apreciat din cauza dezinteresului la examenul psihologic şi a contactului scăzut cu cei din jur), evidenţierea unor „insule de inteligenţă" la executarea unor sarcini sau activităţi, incapacitate de generalizare a cunoştinţelor învăţate, dificultate în perceperea secvenţialităţii, dificultăţi specifice în rezolvarea de probleme; rezistenţă patologică la schimbare, exprimarea puternică şi susţinută a unor manierisme (ca moduri de comportare, şi nu ca ticuri), rezistenţă la orice învăţare, ataşament anormal faţă de unele obiecte.

II.6. Tulburări de atenţie şi hiperactivitate

Sindromul atenţiei deficitare şi hiperactivitate (ADHD) – una dintre cele mai frecvente afecţiuni comportamentale întâlnite la copii şi adolescenţi, care debutează în copilărie şi poate persista şi la vârsta adultă. Studiile arată că 5% dintre copiii de vârstă şcolară prezintă simptome ADHD (1-2 copii dintr-o clasă de 25-30). În mod frecvent, copilul cu ADHD ignoră detaliile, greşeşte din neglijenţă, îşi menţine cu greutate concentrarea atenţiei, pare să nu asculte atunci când cineva i se adresează direct, nu respectă instrucţiunile, nu termină ceea ce a început, are dificultăţi în a-şi organiza sarcinile şi activităţile, evită activităţile care necesită efort intelectual susţinut, este distras de zgomote exterioare, se agită, este într-o permanentă mişcare, vorbeşte excesiv, răspunde înainte ca întrebările să fie complete, întrerupe sau deranjează alte persoane.

Analizând particularităţile specifice procesului de învăţare a copiilor cu diferite tipuri de deficienţă, se ajunge la concluzia că una dintre calităţile esenţiale ale curriculumului şcolar vizează un grad cât mai mare de flexibilitate, astfel încât să-i permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său şi să fie tratat în funcţie de capacităţile sale de învăţare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conţinuturilor instruirii, modalităţile de transmitere a informaţiilor în clasă şi evaluarea elevilor să se facă diferenţiat, respectând ritmul şi particularităţile proceselor psihice ale copilului, precum şi interacţiunea sa permanentă cu ceilalţi colegi din clasă, în scopul socializării şi integrării lui reale în comunitatea şcolii şi, apoi, în comunitatea în care acesta trăieşte.

Temă de rezolvat

Prezentaţi minimum trei caracteristici definitorii pentru fiecare categorie de deficienţe sau tulburări descrise anterior.

? Întrebări şi teme recapitulative

- Exemplificaţi, într-o formulă sintetică, felul în care conceptele de *deficienţă*, *incapacitate*, *handicap*, *inadaptare* pot fi puse în relaţie, folosind un caz concret de persoană cu cerinţe speciale.
- Oferiţi exemple concrete de acţiune, pe cele patru niveluri funcţionale, pentru aplicarea normalizării vieţii persoanelor cu dizabilităţi.
- Care sunt principalele concepte utilizate în domeniul educaţiei copiilor cu cerinţe/nevoi speciale?
- Cum argumentaţi ideea de şcoală incluzivă şi integrarea elevilor cu cerinţe speciale în şcoala obişnuită, din perspectiva noilor practici promovate şi susţinute de organismele internaţionale în domeniu?
- Elaboraţi un comentariu asupra unor aspecte ale personalităţii copilului cu dizabilităţi.
- Care sunt caracteristicile generale ale unui copil cu deficienţă mintală?
- Prezentaţi specificul fiecărei forme de deficienţă senzorială.
- Care sunt principalele categorii şi tipuri de tulburări de limbaj?
- Efectuaţi o analiză comparativă între tulburările neuromotorii şi cele psihomotorii.

Bibliografie

Albu, A.; Albu, C., 2000, *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic*, Polirom, Iaşi.

Arcan, P.; Ciumăgeanu, D., 1980, *Copilul deficient mintal*, Facla, Timişoara.

De Meur, A., Staes, L. (1981), *Psyhomotricite, education et Reeducation. Niveaux maternel et primaire*, A. de Boeck, Bruxelles.

Freud, Anna, 2002, *Normal şi patologic la copil. Evaluări ale dezvoltării*, Editura Fundaţiei Generaţia, Bucureşti.

Gherguţ, A., 2005, 2007, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Polirom, Iaşi.

Gherguţ, A., 2006, *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie*, Polirom, Iaşi.

Gherguţ, A.; Neamţu, C., 2000, *Psihopedagogie specială*, Polirom, Iaşi.

Jeffree, D.; McConkey, R.; Hewson, S., 1993, *Teaching the Handicapped Child*, Redwood Press Limited.

Jordan, Rita; Powell S., 1995, *Understanding and Teaching Children with Autism*, Chichester, John Wiley & Sons, England.

Legrand, L., 1974, *Pedagogie fonctionelle pour l'ecole elementaire nouvelle*, tom 1, Paris.

Mircea, Ştefan, 1981, *Educarea copiilor cu vedere slabă. Ambliopi*, EDP, Bucureşti.

Mitituc, Iolanda, 1996, *Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburări de limbaj*, Ankarom, Iaşi, 1996.

Orelove, P.F. ; Sobsey, D., 1996, *Educating Children with Multiple Disabilities*, Paul H. Brookes Publishing.

Păunescu, C., 1976, *Deficienţa mintală şi procesul învăţării*, EDP, Bucureşti.

Pufan, C., 1982, *Probleme de surdo-psihologie*, EDP, Bucureşti.

Solity, J. ; Bickler, G., 1994, *Support Services. Issues for education, Health and Social Service Professionals*, Cassell, Londra.

Stanică, I. ; Muşu, I. ş.a., 1997, *Psihopedagogie specială. Deficienţe senzoriale*, Pro Humanitate, Bucureşti.

Tucker, I. ; Powell, C., 1993, *Copilul cu deficienţe de auz şi şcoala*, Bucureşti.

Ungureanu, D., 1998, *Copilul cu dificultăţi de învăţare*, EDP, Bucureşti.

Vrăjmaş, Ecaterina ; Stănică, Cornelia, 1997, *Terapia tulburărilor de limbaj*, EDP, Bucureşti.

***, 1983, *Terminologie de l'éducation spéciale*, Ibedata, UNESCO, Geneva, ediţie revizuită.

***, 1988, *Consultation on Special Éducation*, UNESCO, Paris.

***, 1994, *Declaraţia de la Salamanca şi direcţiile de acţiune în domeniul educaţiei speciale. Conferinţa mondială asupra educaţiei speciale : acces şi calitate*, Salamanca, Spania, editată în limba română de Reprezentanţa Specială UNICEF în România, 1995.

***, 1995, *Regulile standard privind egalizarea şanselor pentru persoanele cu handicap*, ONU, Rezoluţia 48/96 din 20.12.1993, UNICEF.

Creativitate şi talente

Prof.univ.dr. Carmen Creţu

Scopul unităţii de curs:

- introducere în teoria şi metodologia psihopedagogiei creativităţii şi a talentelor.

Obiective operaţionale:

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- asimileze şi operaţionalizeze cu principalele concepte introduse în curs;
- opereze cu modelele teoretice contemporane ale creativităţii şi talentelor;
- identifice tematica relevantă şi sursele de informare pertinente legate de problematica identificării şi a cultivării creativităţii şi a talentelor;
- delimiteze criteriile de apreciere/evaluare a metodelor de cultivare a creativităţii şi a talentelor;
- promoveze programe de cultivare a creativităţii şi talentelor.

I. Conceptele de *creativitate* şi *talent*

I.1. Conceptele de *creativitate*, *talent* şi *supradotare*

> **Temă la prima vedere**
> Ce vă sugerează termenul *creativitate*? Dar termenul *talent*? Dar termenul *supradotare*?
> Scrieţi cât mai multe cuvinte cu care asociaţi în mod spontan profilul elevului: creativ; talentat; supradotat.

Etimologic, termenul *creativitate* îşi are originea în limba latină: *creare* – „a zămisli, a făuri, a naşte".

Termenul *talent* este preluat din limbile greacă (*talanton*) şi latină (*talentum*). În limba greacă, termenul desemna o unitate de măsură a greutăţii (un talent = cca. 50 de livre) sau o sumă de bani, cca. 60 de mine greceşti. Tradiţiile de cunoaştere ale Asiei şi ale Europei antice au metamorfozat sensul propriu al termenului, conferindu-i accepţiunea de dar al naturii generoase, de capacitate intelectuală, artistică sau sportivă excepţională.

În general, literatura psihopedagogică contemporană defineşte termenul *talent* ca pe o treaptă superioară de dezvoltare a aptitudinilor şi o disponibilitate spre creaţie originală. Astfel, termenul *talent* înglobează creativitate ca pe o caracteristică fundamentală. Modelele teoretice contemporane tratează talentul şi creativitate în unitate.

Termenii *dotat*, *superior dotat*, *supradotat* au fost adoptaţi mai recent de limba română prin traducere din limba franceză. În limbajul comun, ei sunt folosiţi de multe ori pentru a semnifica aceeaşi categorie de indivizi, fără a se opera diferenţele de nivel aptitudinal la care se face referire.

Cei trei termeni au intrat în registrul conceptual al psihologiei, în urma analizelor statistice ale scorurilor rezultate din aplicarea testelor de inteligenţă.

În literatura anglo-saxonă, termenul tradiţional este *gifted* („dăruit"), lansat de G.M. Whipple (după More, 1920). Mai nou, sunt preferaţi termenii *able people*, *able child* şi pentru desemnarea fenomenului, *high ability*. În limba franceză, termenii cei mai vehiculaţi, *doué(e)* („dotat nativ") şi *surdoué* („supradotat" sau „superior dotat"), au conotaţia de „mai capabil decât alţii". Termenii *gifted* şi *doué* au semnificaţii asemănătoare în dicţionarele lui Webster (1967) şi De Landsheere (1979), desemnând un *individ cu orice abilitate sau capacitate naturală superioară mediei*.

Fiecare literatură a creat câte un termen mai mult sau mai puţin apropiat etimologic şi semantic aceleaşi realităţi: *begabt* (germană), *begaafd* (olandeză), *superdotacion* (spaniolă), *sobredotação* (portugheză), *odarionnii* (rusă).

În ultimul timp, se observă din partea unor asociaţii profesionale internaţionale care publică în limba engleză, preferinţa pentru sintagmele *giftedness*, *high ability* (pentru fenomen) şi *able people*; *very able and talented people* (pentru manifestare cazuistică).

Reconsiderarea în teoria şi practica educaţională a termenului *gifted* („supradotat") reprezintă una dintre cele mai stringente probleme ale domeniului. „În secolul XXI, acest termen va mai servi adecvat obiectivele investigaţiilor şi practicilor noastre educaţionale?" Gallagher (1991) a lansat această întrebare pornind de la constatarea că termenul *supradotat* a dobândit de-a lungul timpului un „surplus de înţelesuri" care îl face confuz şi inoperant. Conotaţiile negative adiţionate uneori în sfera politicii şi practicii educaţionale îl prezintă, în viziunea autorului, „moralmente ofensiv".

În ultimul timp, termenul *talent* este preferat, ca un concept-container, pentru desemnarea generală a fenomenului excepţionalităţii aptitudinale.

I.2. Conceptul de *creativitate* în literatura de specialitate

Termenul *creativitate* este introdus în vocabularul psihologic de psihologul american Gordon W. Allport, în 1937, „în urma înţelegerii faptului că substratul psihic al creaţiei este ireductibil la aptitudini şi presupune o dispoziţie generală a personalităţii spre nou, o anumită organizare (stilistică) a proceselor psihice în sistem de personalitate" (Popescu--Neveanu, 1978, p. 152). Termenul a pătruns în dicţionarele de specialitate după 1950. Până atunci, manifestările de creativitate au fost desemnate prin alţi termeni, precum *imaginaţie*, *inspiraţie*, *talent*, *supradotare*.

Literatura consemnează numeroase definiţii ale creativităţii elaborate în diferite etape de evoluţie a cercetării creativităţii, din perspective relativ distincte (de exemplu, psihologică *vs* socială; creativitatea ca proces *vs* creativitatea ca produs).

- Creativitatea este facultatea de a introduce în lume ceva nou (Moreno, 1950).
- Creativitatea este acel proces care are ca rezultat o operă personală, acceptată ca utilă sau satisfăcătoare pentru un grup social într-o anumită perioadă (Stein, 1962).
- Creativitatea este procesul modelării unor idei sau ipoteze, al testării acestor idei şi al comunicării rezultatelor (Torrance, 1962).
- Creativitatea este productivitate în ceea ce priveşte ideile, invenţia, fecunditatea intelectuală şi imaginaţia (Muchielli, 1969).
- Creativitatea este o formaţiune complexă de personalitate, focalizată pe nou, structurată în raport cu legile şi criteriile originalităţii şi constând dintr-o interacţiune specifică între aptitudini şi atitudini (Popescu-Neveanu, 1970).
- Creativitatea este o structură de trăsături caracteristice ale persoanei creative (Guilford, 1973).
- Creativitatea este o acomodare cu depăşire (Piaget, 1978).
- Creativitatea este un complex de însuşiri şi aptitudini psihice care, în condiţii favorabile, generează produse noi şi de valoare pentru societate (Roşca, 1981).
- Persoana creativă are: 1) cunoştinţe şi deprinderi în domeniul în care are activează, 2) capacitatea de a gândi şi de a lucra în mod creativ (cunoscând trucuri ca acela de a transforma familiarul în ciudat şi de a avea anumite însuşiri, cum ar fi, de exemplu, tenacitatea), 3) motivaţia intrinsecă de a se implica în activitate (Amabile, 1983).
- Creativitatea este un proces de gândire extrem de complex. Este una dintre cele mai complexe funcţii neuronale (Poppel, 1996).

M.A. Boden (1992) a realizat o inventariere a definiţiilor creativităţii din mai multe dicţionare şi a concluzionat că numitorul comun al acestora constă în reliefarea procesului de creaţie ca sisteme de combinaţii originale ale ideilor vechi, menite să producă noul. Ca produs, creaţia trebuie să aibă valoare social recunoscută.

O altă sistematizare generală a definiţiilor despre creativitate a fost sugerată încă din 1973 de Jerry Wiggins. Ea a fost preluată ulterior de marea majoritate a specialiştilor şi invocată în cele mai recente studii (vezi Westmeyer, 1998).

Conceptul de creativitate *definit din perspectivă socială*

Construcţia definiţiei conceptului aparţine unor grupuri de persoane autorizate profesional şi împuternicite de diferite instituţii sau organizaţii publice sau private. Definiţia astfel elaborată este considerată validă şi devine cadru oficial de raportare, până la revizuirea cerută în sfera de influenţă a acestor instituţii sau organizaţii.

Conceptul de creativitate *definit din perspectivă psihologică*

Construcţia definiţiei conceptului aparţine unor specialişti ce lucrează individual sau în grupuri mici, în nume propriu. Unele dintre aceste definiţii sunt recunoscute şi preluate în diferite comunităţi ştiinţifice. În general, nici o definiţie nu se bucură de consens general, diferite comunităţi sau specialişti având individual opinii distincte. Acest fenomen este considerat normal într-o comunitate ştiinţifică cu dezvoltare democratică.

Pentru cursul de faţă, considerăm util să ne raportăm totuşi la o definiţie de lucru care să valorizeze punctele de consens relativ existente în literatură. În acest scop redăm, mai întâi, un model şi, respectiv, o funcţie cu virtuţi de sistematizare a principalelor aspecte ale definirii conceptului de *creativitate*.

În 1963, R.L. Mooney a publicat un model conceptual ce integrează patru perspective de identificare şi de analiză a creativităţii şi care au devenit ulterior cadru de referinţă al mai multor cercetări :

1. mediul din care emerge creaţia (mediul/climatul/situaţia creativ[ă]) ;
2. produsul creaţiei ;
3. procesul creaţiei ;
4. persoana (personalitatea) creativă.

H. Westmeyer (1988) interrelaţionează aceste patru perspective într-o funcţie de evaluare a creativităţii (*Creativity evaluation function* – CEF) ce poate fi operaţionalizată în diverse contexte :

„*x* este un produs creativ al unei persoane creative dacă şi numai dacă există :
(1) un domeniu, *d*,
(2) un evaluator (rater) sau expert, *r*,
(3) un context social, *c*,
(4) şi un moment, *t*, astfel încât
(5) *x* este un produs ce aparţine domeniului *d*,
(6) *d* este un expert al domeniului *d* ce activează într-un context social anume, *c*,
(7) iar produsul *x* al persoanei *y* este evaluat de expertul *r* în contextul *c*, la un anumit moment, *t*, ca fiind un produs creativ.
CEF (x,y,r,c,t) = creativ

Principala explicaţie a lipsei de consens constă în gradul de complexitate extrem de mare a naturii şi procesualităţii fenomenului de creativitate, precum şi în interdependenţa multiplă cu alte fenomene psihosociocomportamentale.

Tocmai de aceea, în cursul de faţă ne vom distanţa de abordările tradiţionale ale cursurilor de psihopedagogie care prezintă creativitatea ca o componentă relativ distinctă a personalităţii şi o vom integra în fenomenul excepţionalităţii.

Definiţie
Vom aborda creativitatea ca pe o stare individuală, cu dinamică specifică, ce difuzează şi se integrează în fenomenul unitar mai larg, al excepţionalităţii umane, în interdependenţă (compensatoare/propensatoare) cu alte stări, saturate preponderent de factori cognitivi, motivaţionali, afectivi, atitudinali etc. Această stare conduce la apariţia unui produs original, valorizat în mediul comunităţii de referinţă la un anumit moment (Creţu, 2006).

I.3. Definiţii ale supradotării

Accepţiunile asupra fenomenului supradotării au evoluat permanent de-a lungul secolului XX. Din perspectiva componentelor psihologice ale supradotării, pot fi delimitate următoarele etape :

1. etapa definirii şi identificării indivizilor dotaţi pe baza QI ;
2. etapa considerării, alături de inteligenţă, şi a scorurilor la probele de creativitate ;
3. etapa multiplicării progresive a dimensiunilor conceptului de *dotare superioară* ;
4. etapa actuală, marcată de tendinţa introducerii în definiţie a explicaţiei naturii şi genezei dotării superioare.

În prima etapă, definiţiile supradotării se bazau pe probe obiective de măsurare a inteligenţei (QI detectat prin testele Stanford-Binet, Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC). Această etapă a debutat cu primele teste de măsurare a capacităţii intelectuale. A. Binet şi T. Simon au oferit o probă decisivă pentru demonstrarea existenţei diferenţelor individuale native, prin elaborarea în 1904 a primului test de inteligenţă.

În a doua etapă, o contribuţie decisivă pentru includerea creativităţii în definiţia dotării intelectuale au avut-o cercetările efectuate prin aplicarea bateriilor de teste de creativitate Guilford (probe verbale administrate colectiv, în timp limitat, începând cu vârsta pubertăţii), Torrance şi colaboratorii săi (Bateria Minnesota, care cuprinde probe verbale cu stimuli nonverbali, verbale cu stimuli verbali şi nonverbale, administrate colectiv cu timp limitat, postpubertate), Wallach şi Kogan (probe cu răspunsuri orale, administrate individual, cu timp nelimitat, aplicate de la vârsta pubertăţii, într-o atmosferă relaxată), Getzels şi Jackson (bateria aduce corecturi la metodologia de eşantionare şi la condiţiile de aplicare a probelor propuse de Guilford şi Cattel). Studiile elaborate de Osborn (1957), Barron (1963), Torrance (1960, 1967, 1971), Stein (1975), Vernon (1977) şi alţii au demonstrat că inteligenţa generală nu este sinonimă cu creativitatea

generală, în special prin analiza variaţiei coeficientului de corelaţie a testelor de inteligenţă şi a testelor de creativitate. Prezenţa unei variaţii medii între -0,04 şi 0,70 a permis acceptarea ipotezei că, peste un anumit prag, creşterea nivelului de inteligenţă este irelevantă pentru performanţa în creativitate. De la un anumit nivel în sus, în creaţie, mai importanţi decât inteligenţa sunt factorii ambientali, motivaţionali, stilistici.

În a treia etapă, concomitent cu investigaţiile din sfera creativităţii au fost iniţiate şi altele care au condus la adoptarea unei viziuni multidimensionale asupra dotării înalte. A.H. Passow (1955) a lărgit considerabil aria semantică a conceptului, propunând ca indicator al înaltei abilităţi „capacitatea pentru pregătire superioară în orice sferă de activitate umană". În practica educaţională, un moment semnificativ pentru a treia etapă l-a constituit elaborarea *Raportului Marland*. În octombrie 1971, Sidney P. Marland, membru în Comisia Educaţiei, a înaintat Congresului SUA un raport care concluziona că guvernul federal nu prevedea la acea dată asistenţă pedagogică diferenţiată elevilor cu deosebite capacităţi intelectuale şi, ca atare, nu satisfăcea sau neglija trebuinţele lor specifice. Recomandările Raportului Marland sunt considerate primele acte legislative susţinute de Casa Albă în domeniul educaţiei diferenţiate pentru dotaţi şi emerg din definiţia „copiilor dotaţi" formulată în 1971 şi preluată apoi ca reper de bază în politica educaţională a mai multor ţări : „Copiii capabili de performanţă înaltă sunt cei identificaţi de persoane calificate ca având realizări şi/sau aptitudini potenţiale în oricare din următoarele domenii, separate sau în combinaţie : 1) capacitate intelectuală generală ; 2) aptitudine academică specifică ; 3) gândire creativă sau productivă ; 4) abilitate în leadership ; 5) talent pentru arte vizuale şi scenice ; 6) aptitudini psihomotrice.

A patra etapă, dezvoltată în ultimii 40 de ani, a adoptat noi puncte de vedere, care se distanţează considerabil de interpretările psihometrice, care prezentau dotarea înaltă ca un construct cuantificabil şi uşor măsurabil. Accentul este mutat de pe identificarea abilităţilor manifeste pe dezvoltarea continuă şi pe promovarea acelor condiţii care determină „comportamentul de individ dotat" (Renzulli, 1990) de-a lungul întregii vieţi şi într-o largă varietate de contexte extraşcolare. Conform noilor paradigme ale potenţialului aptitudinal înalt, educaţia dotaţilor ar trebui să se centreze pe dezvoltarea abilităţilor metacognitive şi de selectare a informaţiei relevante, pe dezvoltarea capacităţilor de mediere şi de comprehensiune în contextul interpersonal al transmisiei culturale, pe transferul deprinderilor în situaţii multiple. La baza acţiunii educaţionale este statuată convingerea că performanţa intelectuală nu e determinată numai de dezvoltarea cognitivă.

În această ultimă categorie includem definiţiile de mai jos :

- supradotarea reprezintă un grad superior mediei convenţionale de dezvoltare a aptitudinilor generale sau/şi specifice care necesită experienţe de învăţare diferenţiate prin volum şi profunzime de experienţele obişnuite furnizate de şcoală (*Special Education Information Handbook*, Toronto, Ministry of Education, Ontario, 1984) ;
- comportamentul aptitudinal înalt reflectă o interacţiune între trei grupuri fundamentale de trăsături umane : aptitudini generale şi/sau specifice supramedii, niveluri înalte de angajare în sarcină şi niveluri înalte de creativitate. Copiii dotaţi şi talentaţi posedă sau sunt capabili să dezvolte acest compozit de trăsături şi să le aplice în orice domeniu de performanţă. Copiii care manifestă sau sunt capabili să dezvolte o interacţiune între aceste trei grupuri de trăsături necesită o largă varietate de ocazii şi

de servicii educaţionale care nu sunt oferite de obicei de programele educaţionale curente (Renzulli, 1990).

Definiţie
Talentul sau excelenţa aptitudinală ori talentul în general constă în : 1) interacţiunea dintre „trei categorii de trăsături umane – inteligenţă generală supramedie, nivel înalt al angajării în sarcină şi niveluri înalte ale creativităţii", 2) funcţionarea într-un sistem al influenţelor corelate dintre lumea internă a individului şi mediul său înconjurător, 3) deţinerea unor multiple medii culturale de influenţă şi evaluare (familia, şcoala şi grupul de prieteni).
Succesul global al unui individ se exprimă prin gradul de compatibilitate al talentului său, cu sistemele de valori individuale, profesionale/educaţionale şi sociale activate în contextele evaluării multireferenţiale a performanţelor.

Temă de reflecţie
Identificaţi cel puţin trei aspecte comune ale definiţiilor creativităţii cu cele ale talentului.

II. Teorii şi modele ale creativităţii şi ale talentelor

II.1. Teorii ale creativităţii

II.1.1. *Teoria psihanalitică a creativităţii*

Concepţiile psihanalitice asupra creativităţii îşi au originea în teoria lui Sigmund Freud. Sublimarea este conceptul central al teoriei psihanalitice cu privire la creativitate. Prin acest concept, activitatea creativă este explicată ca o metamorfozare complexă a impulsurilor primare, a *libidoului* : „... impulsurile sexuale sunt sublimate, adică deviate de la tendinţele lor sexuale şi orientate asupra unor scopuri superioare, sociale, care nu mai au un caracter sexual" (Freud, 1980).

II.1.2. *Teoria asociaţionistă a creativităţii*

Conform acestei teorii, ai cărei principali reprezentanţi sunt J. Malzman (1960) şi S.A. Mednick (1962), creativitatea este un proces de asociere a unor elemente date, proces dirijat de anumite exigenţe şi finalităţi, în urma cărora apar combinaţii noi ce se dovedesc a fi utile. Rezultatul este cu atât mai creativ cu cât elementele care sunt sintetizate împreună sunt mai puţin înrudite între ele. Excesul de informaţii este o piedică în descoperirea soluţiilor noi.

II.1.3. *Teoria configuraţionistă (gestaltistă) a creativităţii*

Aceasta teorie a apărut ca o contrareacţie la teoria asociaţionistă şi postulează că demersul creativ nu se desfăşoară cu totul aleatoriu şi că poate fi explicat doar prin considerarea globală a fenomenului şi prin descoperirea întregii structuri interne a sale (Wertheimer, 1959 ; Arnheim, 1947 ; Mooney, 1963).

Teoria configuraţionistă a fost criticată, în principal, pentru supraevaluarea rolului sintezei în detrimentul analizei şi pentru că exagerează rolul intuiţiei în geneza creaţiei.

II.1.4. *Teoria behavioristă (comportamentalistă) a creativităţii*

Procesul creativităţii este explicat, în esenţă, prin schema clasică a condiţionării instrumentale, S-R (stimul-răspuns).

Reprezentanţii teoriei, C.F. Osgood (1952), Rossman (1931, 1961), Parnes (1962) şi Hyman (1964), elucidează fenomenul creativităţii prin analiza modului în care au fost stimulate manifestările şi atitudinile creative ale individului. Comportamentul creativ are capacitatea de discriminare a cunoştinţelor şi variabilelor, posibilitatea de redefinire corectă a lor, de utilizare a unor soluţii în situaţii cât mai diferite şi de sesizare promptă a modificărilor şi evoluţiilor astfel provocate. Criticile frecvente aduse behaviorismului în general se transferă şi asupra interpretării behavioriste a creativităţii. Principala limită constă în faptul că explicarea unui fenomen atât de complex cum este creativitatea, care antrenează întreaga personalitate a individului, nu poate fi redusă la formarea legăturilor de tipul S-R.

II.1.5. *Teoria existenţialistă (umanistă) a creativităţii*

Aşa cum afirmă E.G. Schachtel (1959), unul dintre reprezentaţii acestei teorii ce-şi împrumută denumirea de la filosofii existenţialişti, creativitatea s-ar putea descrie ca „o luptă existenţială" dintre două tendinţe fundamentale ale omului : *percepţia alocentrică* (păstrarea unei atitudini receptive faţă de mediul deschis, cu toate necunoscutele şi provocările sale) şi *percepţia autocentrică* (complacerea într-un mediu familiar, rutinar, sigur, închis, protector). Creativitatea presupune victoria primei tendinţe asupra celei de-a doua.

Rolo May (1959), alt reprezentant marcant al acestui curent, consideră că elementul fundamental în procesul creativ nu este raţiunea, ci „angajarea autentică", adâncirea în problemă, contopirea cu ea. Abraham Maslow (1954) vede creativitatea ca „autoactualizare" (*self-actualization*) a tendinţelor personale de dezvoltare (*growth needs*).

II.1.6. *Teoria culturală (interpersonală) a creativităţii*

Această teorie acordă o mare importanţă dependenţei personalităţii creative de factorii de mediu şi de cultură. J.B. Moreno (1953) îi atribuie fiecărui individ spontaneitate şi creativitate, aceasta manifestându-se în interacţiunea dintre persoane, dintre persoane şi obiecte şi dintre societate şi umanitate. E. Fromm (1959) distinge între *acţiunea creativă*, bazată pe talent şi care poate fi exersată, şi *atitudinea creativă*, fundamentală pentru creativitate şi care nu trebuie să se materializeze neapărat într-un produs. A percepe creativ înseamnă a avea întotdeauna o atitudine receptivă faţă de oameni, lipsită de

prejudecăţi, evitând generalizările şi transferarea sau proiectarea nevrozelor proprii. Numai astfel, putem dobândi o maturitate interioară şi o atitudine creativă. Curajul de a fi altfel decât ceilalţi, de a se elibera de conformism, constituie premisa cea mai de seamă a atitudinii creative. Numai individul care este gata „să se nască din nou", să nu considere definitivă nici o fază a vieţii sale, reuşeşte să realizeze un comportament creativ. La fel ca şi alţi teoreticieni, Fromm subliniază importanţa capacităţii de „a se mira". K. Rogers (1959) consideră creativitatea un produs al noilor relaţii care se stabilesc între individ, ca entitate specifică, şi materia, întâmplările, oamenii sau circumstanţele vieţii. El diferenţiază între premisele creativităţii : *externe* (securitate şi libertate psihologică) şi cele *interne* (atitudinea receptivă faţă de orice trăire, criterii valorice interne), vorbind chiar despre o tendinţă socială către creativitate. M.J. Stein (1953) consideră hotărâtoare pentru creativitate trebuinţele grupului şi experienţele predominante din dezvoltarea unei culturi. Margaret Mead (1959) a demonstrat corelaţia strânsă dintre cultură şi creativitate. Culturile care îi educă pe copii într-un spirit receptiv şi liber, în spiritul ridicării de probleme, care acceptă şi valorizează gândirea divergentă, orientată asupra procesului, şi nu asupra produsului, vor produce indivizi creativi.

II.1.7. *Teoria factorială (psihometrică) a creativităţii*

Iniţiatorul acestei orientări, J.P. Guilford (1950, 1956, 1967), consacrat în psihologia mondială prin celebrul său model tridimensional al intelectului, a propus studierea creativităţii pe baza unor baterii de teste axate pe gândirea divergentă (DPT). Guilford a reuşit să delimiteze gândirea divergentă (creativitatea) de alte variabile intelectuale, precum gândirea convergentă, percepţia, memoria, raţionamentul şi luarea deciziilor. Guilford a constatat că testele tradiţionale utilizate în măsurarea inteligenţei nu sunt relevante pentru aprecierea creativităţii pentru că se rezumă la studierea gândirii convergente (în special, capacitatea de memorare, de recunoaştere).

Factorii gândirii divergente evaluaţi prin bateria de teste DTP sunt :

1. fluiditatea – abilitatea de a reproduce, în anumite condiţii, informaţii memorate, sub forma unor cuvinte, idei, asociaţii, propoziţii sau expresii ;
2. flexibilitatea – abilitatea de a circumscrie spontan clasele de informaţii sau de a le adapta unor noi contexte ;
3. originalitate (numit „factor de transformare") – abilitatea de a-i conferi realităţii noi aspecte ;
4. elaborare – abilitatea de a elabora noi structuri cognitive sau perceptive pe baza informaţiilor deja acumulate ;
5. senzitivitate sau receptivitate mărită la mediile externe şi interne ;
6. redefinire – abilitatea de a reinterpreta, în modalităţi noi, anumite realităţi, în integralitatea lor sau anumite aspecte ale acestora.

II.1.8. *Teorii ale creativităţii elaborate şi dezbătute în ultimele decenii*

II.1.8.1. Teresa M. Amabile (1983) este autoarea modelului structural al creativităţii. În esenţă, acest model se axează pe următoarele idei :

1. orice persoană normală este capabilă de creativitate într-un anumit domeniu la un moment dat ;

2. creativitatea într-un anumit domeniu depinde de trei factori : deprinderile specifice domeniului respectiv ; deprinderile de lucru şi de gândire creativă ; motivaţia intrinsecă ;
3. unele elemente ale creativităţii sunt înnăscute, unele depind de învăţare şi de experienţă, iar altele depind de mediul social.

Cele trei componente ale modelul structural al creativităţii sunt rezumate astfel (Amabile, 1997) :

- abilităţile relevante dintr-un anumit domeniu – cunoştinţe de specialitate, abilităţi tehnice, talent special în domeniul respectiv. Acestea sunt văzute ca un set de direcţii cognitive care ar trebui să fie urmate în rezolvarea de probleme ;
- abilităţile creative includ un set cognitiv şi unul perceptiv, favorabile abordării din perspective noi a problemei de rezolvat, euristicile pentru generarea ideilor noi şi stilul de muncă specific creaţiei (perseverent şi plin de energie). Un stil de lucru creativ este marcat de dăruire totală, dorinţa de a face lucrurile bine, capacitate de concentrare a atenţiei pe perioade lungi de timp, rezistenţă la efort şi capacitatea de a abandona ideile neproductive şi de a lăsa temporar deoparte problemele mai dificile, tenacitatea în faţa dificultăţilor, dorinţa de a munci cu perseverenţă ;
- motivaţia intrinsecă este motivaţia creativă autentică şi presupune realizarea unei activităţi datorită faptului că este percepută ca interesantă, plăcută, provocatoare prin ea însăşi, generând bucurie şi satisfacţie.

II.1.8.2. Robert W. Weisberg (1986) împarte studiile despre creativitate în studii empirice (mituri) şi studii experimentale ştiinţifice. Spre deosebire de cei mai mulţi teoreticieni, Weisberg nu-i acordă momentului de iluminare un rol important în procesul creativ. Pentru el, creativitatea este doar o „rezolvare de probleme în trepte" sau o „gândire creativă evolutivă". Procesul creativ s-ar desfăşura treptat, după regula paşilor mici. Weisberg susţine că produsele creatoare de un nivel impresionant îşi au rădăcinile în experienţa trecută a individului şi apar treptat din efortul individual anterior şi din experienţa altora.

II.1.8.3. M. Csikszentmihalyi (1996) propune un model teoretic al creativităţii din perspectiva interacţiunilor personalităţii creatoare cu mediul cultural. Creativitatea este definită ca fenomen rezultat din interacţiunea a trei sisteme : 1) setul instituţiilor sociale (care le selectează din creaţiile individuale pe cele care merită a fi reţinute) ; 2) domeniul cultural stabil (care va conserva şi va transmite noile idei selectate) şi 3) individul (care aduce schimbări în domeniu).

II.1.8.4. H. Gardner (1993), cunoscut în special pentru modelul inteligenţelor multiple, consacrat în domeniul psihopedagogiei excelenţei, abordează creativitatea dintr-o perspectivă holistă, care permite surprinderea fenomenului la întregul său nivel de complexitate. Cadrul teoretic general de analiză este pe mai multe niveluri :

- *nivelul subpersonal* vizează substratul biologic al creativităţii, inclusiv cunoaşterea precocităţii şi a creativităţii la vârste înaintate ;
- *nivelul personal* grupează factorii individuali ai personalităţii creatoare. Gardner deosebeşte două mari categorii de factori : unii cognitivi şi alţii care ţin de personalitate şi motivaţie. Foarte importantă este interacţiunea dintre aceste două categorii de factori :

- *nivelul intrapersonal* se referă la domeniul în care lucrează şi creează un individ, la caracteristicile sale. Studiul domeniului presupune o analiză istorico-biografică şi o analiză din perspectivă cognitivă;
- *nivelul multipersonal* se referă la contextul social în care trăieşte un individ creativ, aceasta însemnând cercetarea modului în care cercul personal şi profesional al persoanei creatoare influenţează viaţa şi activitatea sa.

II.1.8.5. T. Lubart şi R. Sternberg (1991, 1998), consacraţi prin cercetările lor în psihopedagogia dotării aptitudinale superioare, sunt autorii unei teorii recente asupra creativităţii (*investement theory*). Conform acestei teorii, persoanele creative „cumpără ieftin şi vând scump" idei. A cumpăra ieftin înseamnă, în acest caz, a sesiza idei noi şi nevalorizate încă de mediile de referinţă, dar care au mare potenţial valoric. A vinde scump presupune a prelucra aceste idei într-o formă pertinentă şi convingătoare şi a le lansa pe piaţa ideilor creative doar în momentul în care mediile interesate sunt pregătite să le recepteze/asimileze şi să le valorizeze în cel mai înalt grad. Cu alte cuvinte, rata de succes în evaluarea socială a ideilor creative depinde de livrarea lor la momentul oportun.

II.1.8.6. *Teoria neurobiopsihologică* a creativităţii se datorează dezvoltării cercetării neurologice contemporane. Neuroştiinţa şi psihobiologia sunt ştiinţe noi, în evoluţie, care promit descoperiri cu implicaţii importante asupra explicării naturii creativităţii. Una dintre cele mai noi direcţii de cercetare din laboratoarele de reprezentare neurologică din Los Angeles, Washington, Harvard, San Diego şi Texas o reprezintă construirea hărţilor tridimensionale pentru înţelegerea funcţionării creierului uman. Deocamdată, principala descoperire certă constă în demonstrarea specializării funcţionale a celor două emisfere cerebrale.

II.1.8.7. E. De Bono (1970, 1998) este autorul unui „sistem de gândire creativă", preluat pe scară largă în cursurile de formare a resurselor umane din mediile de afaceri, educaţie şi inventică, IT. Deşi comunitatea psihologică încă nu a inclus sistemul său printre teoriile asupra creativităţii, considerându-l un cadru metodologic de cultivare a creativităţii, şi nu un model teoretic, cursurile De Bono au un incontestabil succes de piaţă. Întregul sistem se centrează pe ideea că procesele creative nu se dezvoltă de la sine, spontan, ci reprezintă deprinderi/aptitudini ce pot fi învăţate şi exersate prin metode şi tehnici adecvate. Sistemul metodelor De Bono poate fi învăţat la orice vârstă, de la 5 la 80 de ani, pe trepte de dificultate diferenţiate. Principalele strategii metodologice şi instrumente ale sistemului De Bono sunt gândirea laterală, metoda celor şase pălării şi direcţionarea atenţiei.

Cum interpretăm aceste teorii ? Din prezentarea succintă a contribuţiilor de mai sus rezultă o mare varietate de orientări teoretice, de metode de evaluare a proceselor şi a produselor creaţiei.

Fără a le contesta aportul la fondarea creatologiei, Erika Landau (1978) remarca modul necreativ şi unilateral în care au abordat teoreticienii acestor şcoli problema creativităţii în prima jumătate a secolului trecut. Ea recomandă „lectura acestor teorii cu amânarea criticii", îndemnând cititorii de azi să nu gândească exclusiv în lumina conceptelor şi explicaţiilor specifice unei anumite şcoli/teorii, ci să analizeze şi alte puncte de vedere.

După 1980, teoriile asupra creativităţii au reliefat într-o măsură mai mare natura complexă a acestui fenomen, fără a neglija sau diminua preocuparea pentru operaţionalizarea diferitelor dimensiuni ale comportamentului creativ.

Literatura creativităţii s-a dezvoltat mult în ultimii ani, în special prin cercetări interdisciplinare, lărgind şi mai mult spectrul orientărilor. Astfel, alături de psihologi, s-au consacrat în domeniul creativităţii, în special prin cercetări cu caracter aplicativ, pedagogi practicieni, neurofiziologi, geneticieni, economişti specializaţi în tehnici de marketing, inventatori etc. Unii dintre ei au iniţiat programe de training în creativitate, cu aplicaţii în toate sectoarele economiei, în management, politică sau viaţă personală.

II.2. Modele teoretice ale talentului

II.2.1. *Clasificare şi exemplificări*

F. Monks şi K. Heller (1922) au propus o clasificare a modelelor contemporane în două categorii: a) *descriptive*; b) *explicative*. Această clasificare reliefează interdependenţa dintre teoria şi metodologia identificării şi cultivării aptitudinilor înalte.

a) Dotarea superioară este interpretată ca abilitate sau talent multiplu exprimat în domeniile cunoaşterii şi practicii umane. „Taxonomia talentelor multiple", concretizată în modelele de mai jos, defineşte abilitatea înaltă ca un compozit de „resurse individuale şi sociale care determină realizările supramedii în unul sau mai multe domenii de activitate, caracterizate prin sarcini teoretice şi practice dificile" (Heller, 1989).
   1. „Teoria inteligenţelor multiple", elaborată de H. Gardner (1983, 1991), delimitează şi descrie şapte componente cognitive, relativ independente: talentul lingvistic, logico-matematic, inteligenţa spaţială, inteligenţa muzicală, inteligenţa kinestezică şi inteligenţa interpersonală.
   2. Modelul elaborat de F. Gagné (1985, 1991) face distincţie între „dotarea înaltă" şi „talent", subliniind că prima exprimă o realitate psihologică manifestă sau numai potenţială, în timp ce talentul face referire la performanţa aptitudinală social recunoscută. Structura dotării superioare prezintă patru componente complexe: 1) aptitudini (intelectuale, socioafective, senzoriomotorii); 2) domenii de expresie a talentului (academic, artistic, interpersonal, sportiv); 3) „catalizatori" intrapersonali (motivaţie, curiozitate, autonomie, perseverenţă); 4) variabile de mediu (familie, şcoală, colegi, prieteni).
   3. Modelul multifactorial *The Munich Giftedness Model*, elaborat de Heller şi Hany (1986, 1991), identifică cinci domenii ale talentului (abilitate intelectuală, creativitate, competenţă socială, abilităţi artistice, abilităţi psihomotorii) şi câteva arii performanţiale (limbi străine, matematică, ştiinţă, tehnologie, artă meşteşugărească, relaţii sociale, arte, sporturi). Descrierea şi analiza interrelaţiilor dintre talentele potenţiale şi performanţele exprimate au la bază un model cauzal multifactorial al talentului şi performanţei, care include factori cognitivi, noncognitivi, precondiţii de dezvoltare a personalităţii, factori situaţionali şi sociali, precum şi variabile moderatoare, în sensul catalizatorilor lui F. Gagné.

b) Modelele explicative (engl. *explanatory concepts*) examinează dezvoltarea dotării aptitudinale înalte mai mult prin analizarea procesului decât a produsului şi se

diferenţiază între ele prin importanţa pe care o atribuie factorilor de personalitate şi, respectiv, factorilor socio-culturali în determinarea excelenţei intelectuale. Cele mai cunoscute modele ale acestei categorii aparţin autorilor: Renzulli, 1986; Renzulli, Reis, 1991; Monks, 1985; Landau, 1991; Tannenbaum, 1983, 1986, 1991; Sternberg, 1991.

Teoria lui J.S. Renzulli, larg cunoscută de specialiştii din întreaga lume sub numele „Modelul triinelar al dotării superioare", a fost publicată prima oară în articolul intitulat sugestiv: „What Makes Giftedness?" („Ce determină dotarea aptitudinală înaltă?"), 1978. Dezvoltată continuu de autor şi de colaboratori, această concepţie constituie astăzi un cadru de referinţă pentru majoritatea cercetătorilor şi practicienilor în domeniu şi, de asemenea, un indicator pertinent al stadiului actual de evoluţie a cunoaşterii fenomenului excelenţei aptitudinale. În esenţă, modelul îi atribuie dezvoltarea înaltă a aptitudinilor unei interacţiuni speciale dintre „trei seturi de trăsături", reprezentate grafic prin trei inele intersectate: *abilitate intelectuală supramedie, angajare în sarcină şi creativitate*. Autorul face precizarea că nici una dintre cele trei categorii nu este suficientă în sine pentru generarea excepţionalului, că fiecare în parte este indispensabilă, dar că excepţionalitatea este datorată numai zonei de intersecţie dintre cele trei categorii. Această precizare este importantă pentru că strategiile de identificare continuă să focalizeze doar prima categorie, neglijându-le pe celelalte.

Aceast model face parte dintr-un continuum original şi unitar: modelul comportamentului dotat – strategia de identificare a elevilor dotaţi (*Revolving Door Identification Model*, Renzulli, Reiss, Smith, 1981) – programul curricular proiectat pentru elevii dotaţi (*The Schoolwide Enrichment Model*, tipul III, Renzulli, Reiss, 1985). Concepţia lui Renzulli este elaborată din perspectiva managementului educaţional, deschizând posibilităţi de intervenţie psihopedagogică relevante în raport cu stadiul actual al achiziţiilor cercetării în domeniu.

II.2.2. *Modele recente* (apud *Creţu, 2005)*

II.2.2.1. Modelul WICS şi succesul educaţional pe termen lung (Sterberg, 2005). Modelul WICS ipostaziază individul talentat (în orice domeniu) şi de succes. Celelalte ipostaze ale supradotării, ca, de exemplu, subrealizarea şcolară/profesională, nu sunt considerate de acest model. Mai mult, în concluziile studiului despre modelul WICS, Sternberg menţionează un anume prototip al talentului: liderul supradotat al viitorului Totodată, autorul subliniază indistincţia clară dintre excepţionalitate şi expertiză. Modelul lui Sternberg se referă la individul excepţional în termeni de abilităţi, care este, în acelaşi timp, şi expert în termeni de achiziţii sau realizări. Abilităţile sunt definite ca fiind competenţe în dezvoltare, iar competenţele sunt descrise ca expertiză în dezvoltare.

Modelul WISC asertează că principalele elemente ale excepţionalităţii sunt înţelepciunea (Wisdom), inteligenţa (Intelligence) şi creativitatea (Creativity), în sinteza lor (Synthesized).

II.2.2.2. Talentul personal şi realizarea performanţială (Moon, 2006). Sidney M. Moon îi conferă conceptului *talent personal* sensul de abilitate excepţională în selectarea şi atingerea acelor ţeluri de viaţă care se potrivesc cel mai bine cu propriile interese, aptitudini, valori şi contexte social-profesionale de manifestare.

Modelul talentului personal are două dimensiuni principale : cunoaşterea talentului personal (*Personal Talent Knowledge*) şi abilităţile specifice talentului personal (*Personal Talent Skills*).

II.2.2.3. Modelul inteligenţelor multiple şi implicaţiile sale asupra practicii şcolare curente (Gardner, 1983, 2004). Autorul acestui model este Howard Gardner, profesor la Universitatea Harvard, SUA. Teoria inteligenţelor multiple (IM) s-a consacrat deja în istoria cercetării ştiinţifice a inteligenţei, a beneficiat de numeroase aplicări experimentale în diverse contexte educaţionale şi reprezintă un cadru de referinţă pentru psihopedagogia excelenţei intelectuale.

Pentru Gardner, inteligenţa nu este o însuşire evidenţiabilă prin teste standard, ci reprezintă capacitatea de a rezolva probleme şi a realiza produse în situaţii concrete de viaţă. Howard Gardner nu a proiectat un model didactic care să fie folosit în şcoli. Pornind de la teoria lui, în diferite ţări, educatorii au creat lecţii, programe şi au dezvoltat curricula care ajută la înţelegerea diversităţii elevilor şi asigură un cadru care ia în considerare diferenţele individuale în procesul de învăţare.

Autorul apreciază că cea mai importantă contribuţie a modelului său constă în noua interpretare filosofică pe care o avansează în evaluarea/măsurarea inteligenţei. În esenţă, noua strategie de evaluare face distincţia dintre inteligenţele individual-specifice conferite prin structura neurofiziologică, inteligenţele specifice domeniilor de expresie a excelenţei şi inteligenţele specifice câmpurilor de manifestare socială a excelenţei.

Pe această bază conceptuală şi metodologică, Gardner discriminează şi analizează următoarele inteligenţe multiple : inteligenţa lingvistică, inteligenţa logico-matematică, inteligenţa spaţială, inteligenţa chinestezică, inteligenţele inter- şi intrapersonale şi mai recent identificate : inteligenţa naturistă şi inteligenţa existenţială.

Impactul IM în practica şcolară. Această teorie are deja un impact semnificativ în practica şcolară din numeroase ţări. Tipul de inteligenţă este definit ca operaţional ca set de abilităţi ce îi permit individului să găsească şi să rezolve o mare diversitate de probleme.

Impactul IM asupra programelor şcolare. În complementaritate cu stimularea inteligenţelor verbal-lingvistică şi logico-matematică (stimulate preponderent în procesul de învăţământ tradiţionalist), teoria IM recomandă proiectarea şi implementarea unui curriculum care să stimuleze, în echilibru, şi alte tipuri de inteligenţe (prin includerea conţinuturilor din arte, comunicare, educaţie fizică).

Impactul IM asupra predării. Teoria IM recomandă utilizarea metodelor şi procedeelor didactice care să stimuleze toate tipurile de inteligenţă. Gardner menţionează în acest sens metode ca : jocul de rol, învăţarea colaborativă, metode reflective, de vizualizare, de muzicalizare etc.

Impactul IM asupra evaluării. Teoria IM recomandă metode de evaluare a tuturor tipurilor de inteligenţe, precum şi metode de autoevaluare care să-i ajute pe elevi să-şi aprecieze singuri tipurile de inteligenţă.

Noul curriculum naţional are o pondere ridicată a opţionalelor, facilitând valorificarea tipurilor de inteligenţă mai puţin relevante şi insuficient exploatate.

Profesorii pot proiecta alternative de învăţare centrate pe diferite tipuri de inteligenţe asigurând o diferenţiere şi chiar personalizare a curriculumului.

II.2.2.4. Inteligenţa emoţională, un model pedagogic în construcţie (D. Goleman). Goleman susţine că inteligenţa emoţională este un predictor mai bun pentru succesul

şcolar decât testele de inteligenţă sau alte metode tradiţionale de cunoaştere a elevului. Dimensiunile inteligenţei emoţionale constau în 5 categorii de abilităţi ce pot fi dezvoltate, prin programe educaţionale :

1. conştiinţa de sine (*Self-awareness*) – cunoaşterea şi recunoaşterea propriilor emoţii, precum şi capacitatea de a le discrimina ;
2. gestionarea propriei stări emoţionale (*Mood management*) – controlarea şi adaptarea manifestării propriilor emoţii în funcţie de fiecare situaţie sau context ;
3. automotivarea (*Self-motivation*) – focalizarea şi dirijarea propriilor emoţii către scop, în pofida îndoielii de sine, inerţiei şi a impulsivităţii ;
4. empatia – definită aici ca abilitatea de a recunoaşte stările emoţionale ale altora şi a le exprima prin limbaje verbale şi nonverbale proprii ;
5. gestionarea relaţiilor interpersonale – utilizarea interacţiunilor interpersonale în beneficiul propriu, rezolvarea conflictelor, arta negocierii.

În viziunea lui Goleman, profesorii ar putea înţelege mai bine modul de învăţare al elevilor dacă ar supune observaţiei câteva abilităţi, considerate a fi aspecte-cheie ale inteligenţei emoţionale : încrederea, curiozitatea, intenţionalitatea, autocontrolul, stăpânirea de sine, capacitatea de a comunica şi abilitatea de a coopera. Această viziune este argumentată şi de unele cercetări care au demonstrat că oamenii veseli şi satisfăcuţi reţin cu mai multă uşurinţă informaţiile noi decât cei nemulţumiţi. Teoria inteligenţei emoţionale a inspirat cercetări în domeniul dezvoltării curriculumului. Centrarea curriculumului pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale este argumentată prin impactul pozitiv de lungă durată asupra vieţii individului, prin limitarea unor conduite deviante la copii, precum consumul de droguri sau alcool, prin prevenirea depresiilor.

II.2.2.5. Pe linia acestor contribuţii, am propus şi noi o explicaţie teoretică a naturii şi dinamicii talentului, *Modelul Succesului Global* (Creţu, 1997, 2008).

Succesul global al unui individ se exprimă şi prin gradul de compatibilitate a excelenţei intelectuale cu sistemele de valori individuale şi sociale activate în cotextele evaluării performanţelor.

Conceptul de succes global este construit din perspectivă holistă, ca multitudine de forme ale succesului unui individ aflate în interacţiune (de exemplu, în învăţare, profesie, viaţă socială, viaţă în familie, în cuplu etc.). Aceste forme sunt realizate prin catalizarea internă şi externă a dispoziţiilor aptitudinale şi transformarea lor în talent valorizat social. Rezultatul interacţiunii formelor şi nivelurilor de succes ale unui individ se propune a fi analizat şi diagnosticat pe mai multe planuri axiologice : de expresie socială, imagine de sine, imaginea altuia/altora despre individ, valoarea de propensie imediată şi pe termen lung a potenţialului aptitudinal specific şi global. În viziunea noastră, succesul global este o reflecţie a „izbutitului" personal, a culmilor ontologice la scară individual-umană, a ceea ce are mai valoros individul ca entitate hipercomplexă şi unică la un moment dat al parcursului său ontogenetic.

Succesul global poate fi caracterizat ca fiind : a) multideterminat ; b) multidimensional ; c) multinivelar ; d) individualizat ; e) multifuncţional. Prin operaţionalizarea acestor caracteristici se poate construi baza teoretică pentru evaluarea globală a talentului şi a satisfacţiei pe care acesta îl generează individului talentat.

Noile modele şi teorii despre succes, performanţă, performativitate, eficienţă, etc. în activităţile educaţionale sunt deosebit de complexe şi de provocatoare. Complexe – pentru că pun în lumină abilităţi de învăţare multiple, depăşind cu mult graniţele abordărilor tradiţionalist-cognitiviste. Provocatoare – pentru că invită la redefinire didactica disciplinelor şcolare, relaţia profesor-elev, rolul profesorului în clasă, sistemele de evaluare, de acreditare şi de ierarhizare a instituţiilor şcolare.

Temă de reflecţie
Identificaţi zece idei din teoriile şi modelele teoretice prezentate în capitolele de mai sus care pot fi valorificate în experienţa dumneavoastră personală.

III. Categorii speciale de elevi cu aptitudini înalte (subrealizaţi şcolar, cu statut socioeconomic şi cultural coborât, cu dificultăţi de personalitate, cu disfuncţii senzoriomotorii, fetele)

Principalele criterii de decelare a categoriilor speciale sunt:

- statusul socioeconomic (SSE) coborât;
- alteritatea culturală;
- infirmitatea fizico-motrică;
- handicapul senzorial;
- incapacităţi în activitatea de învăţare;
- dificultăţi emoţionale şi de afectivitate în general;
- sexul feminin;
- subrealizarea şcolară.

Problematica asistenţei educaţionale şi sociale. Deşi „handicapurile" acestei populaţii sunt sistematic cercetate, demonstrate şi larg recunoscute printre specialişti, programele de asistenţă socială din aproape toate ţările lumii continuă să le ignore sau să le trateze într-o măsură infimă, comparativ cu atenţia acordată handicapurilor persoanelor fără abilităţi performante. Condiţiile dezavantajante de viaţă (constelaţia handicapurilor sociale, deteriorări neurologice, dezabilitate fizică), corelate cu anumite variabile de personalitate, împiedică nu numai atingerea cotelor maxime personale în şcoală şi în cariera profesională, ci chiar şi obţinerea unor succese comparabile cu cele ale colegilor cu aptitudini medii sau submedii. În gama acestei categorii speciale, cazurile de comportament social deviant, suicidar şi depresiile nervoase înregistrează raze mari de frecvenţă şi forme dramatice de manifestare. Actualul nivel de cunoaştere al trăsăturilor psihocomportamentale tipice pentru fiecare subcategorie specială permite formularea de strategii educaţionale compensatorii (vezi Creţu, 1997, pp.77-88).

IV. Profiluri psihocomportamentale

Inventarele de trăsături sunt supuse operaţiilor de analiză, clasificare, generalizare, extrapolare, oferindu-se astfel cadrul teoretic de referinţă pentru elaborarea portretelor psihologice pentru diferite categorii de populaţii. Diferenţiindu-se pe criterii de vârstă cronologică, intelectuală şi afectivă, aceste portrete-cadru se instituie în repere psihogenetice de evaluare şi ierarhizare a aptitudinilor reale sau potenţiale ale indivizilor.

Analizând constatările unui mare număr de cercetători aparţinând unor zone cultural-etnice diferite, efectuate asupra caracteristicilor dotării înalte manifestate în copilărie, Walberg, Rasher şi Hase (1978) au consemnat convergenţele maxime de opinii asupra caracteristicilor definitorii:

1. domeniul cognitiv:
   a) inteligenţa superioară mediei;
   b) capacitatea înaltă de concentrare;
   c) perseverenţa;
   d) calităţi de comunicare, cum ar fi precizia şi expresivitatea.
2. domeniul afectiv-atitudinal:
   a) senzitivitatea generală mărită;
   b) optimismul;
   c) calităţile charismatice;
   d) receptivitatea faţă de perceptele morale.

Condiţiile depistate cel mai frecvent în mediul educaţional familial al copiilor caracterizaţi prin aceste trăsături sunt următoarele:

- susţinerea moral-afectivă a copiilor de către părinţi;
- dezvoltarea într-un mediu format preponderent din adulţi;
- influenţa semnificativă a unor persoane eminente ori capabile de performanţă profesională sau intelectuală;
- încurajarea eforturilor copiilor de către profesori.

Într-un alt studiu de sinteză, centrat pe specificul predării în şcoală pentru copilul excepţional dotat intelectual, Belle Wallace (1983) a reliefat trei modalităţi psihocomportamentale specifice:

1. *sentimentul de a fi diferit de colegii de vârstă*, prin ideile emise într-un domeniu oarecare, prin interesele dezvoltate mai profund, mai variat, mai nuanţat etc.;
2. *povara înaltei senzitivităţi*. Sesizând un pericol specific numai acestei populaţii şcolare, pericol care ar justifica prin el însuşi dreptul la asistenţă psihopedagogică specială din partea societăţii, autorul afirmă: „copiii supradotaţi au probleme de supravieţuire în plus, tocmai pentru că sunt excepţionali”.

Analizând o vastă literatură axată pe evoluţia psihocomportamentală a indivizilor cu aptitudini intelectuale înalte, L.K. Baska (1989) a sintetizat următoarele seturi de trăsături dominante prin frecvenţa şi intensitatea manifestării:

1. cognitive
   a) aptitudini în utilizarea sistemelor de simboluri;

b) putere de concentrare;
c) memorie superior dezvoltată;
d) dezvoltare precoce a vocabularului;
e) curiozitate;
f) preferinţă pentru activitatea independentă;
g) interese academice multiple;
h) capacitatea de a elabora idei originale.

2. afective şi caracteriale
a) simţul dreptăţii;
b) altruism;
c) urmărirea unor idealuri;
d) simţul umorului;
e) emotivitate;
f) preocupare precoce pentru fenomenul morţii;
g) perfecţionism;
h) niveluri înalte de energie, vitalitate;
i) ataşamente şi angajare personale puternice;
j) sensibilitate artistică.

Modelele psihocomportamentale nu trebuie absolutizate şi utilizate drept grile de control suficiente prin ele însele pentru clasarea indivizilor în anumite tipare. O diagnoză pertinentă a comportamentului generator de performanţe presupune raportarea simultană la mai multe modele elaborate cu scopuri şi prin metodologii relativ diferite, extragerea semnificaţiilor abaterilor de la aceste modele şi construirea sintezei adecvate unicităţii cazului respectiv.

V. Strategii de identificare

Identificarea potenţialelor aptitudinale înalte reprezintă o parte integrantă a procesului complex de asistenţă instructiv-educaţională şi socială a copiilor, adolescenţilor şi tinerilor capabili de performanţă.

Criteriile de evaluare şi de selecţie depind în cea mai mare măsură de concepţia asupra dotării superioare sau a talentului, care este adoptată de un program educaţional anume.

Sursele de informaţii pentru diagnosticarea naturii şi a nivelului de dezvoltare al aptitudinilor includ date biografice, chestionare şi probe standardizate (teste).

Metodele şi instrumentele de măsurare/diagnosticare a nivelului aptitudinal trebuie să satisfacă exigenţele de obiectivitate, fiabilitate şi validitate.

Set de procedee de identificare:

- profiluri psihocomportamentale,
- check-list de trasături psihocomportamentale,
- autoapreciere,
- interviuri semistructurate şi nestructurate,
- rapoarte anecdotice,
- analiză a datelor biografice şi autobiografice,

- studii de caz,
- analiză a rezultatelor activităţii şcolare şi de loisir,
- analiză a performanţelor,
- nominalizări efectuate de profesori,
- nominalizări efectuate de grupul de prieteni,
- teste docimologice şi de aptitudini şcolare,
- teste individuale şi colective de inteligenţă,
- teste de creativitate,
- teste de aptitudini speciale,
- competiţii.

Nici o strategie de identificare nu este infailibilă. Proporţia copiilor înalt abilitaţi, care rămân neidentificaţi datorită viciilor de elaborare şi aplicare a modelului de identificare/diagnosticare, variază, în opinia diverşilor specialişti, între 50 şi 30%.

Categoriile speciale de copii înalt abilitaţi (cei cu subrealizare şcolară, cei proveniţi din medii familiale dezavantajate economic şi cultural, cei cu handicap fizic, cei ce aparţin minorităţilor cultural-etnice, ale căror potenţiale se manifestă în moduri particulare, dificil de apreciat după testele omologate pe populaţiile majoritare, etc.) necesită „proceduri flexibile de identificare" (Renzulli, Reis, 1991) adaptate specificului lor.

Recomandăm folosirea unei game cât mai largi de procedee, în vederea acoperirii a cât mai multor aspecte ale înaltei abilităţi, imposibil de vizat simultan într-un singur test. Chiar şi combinarea, într-un indice compus, a mai multor scoruri obţinute la teste împiedică totuşi identificarea formelor alternative ale înaltei abilităţi.

VI. Strategii de cultivare a creativităţii şi a talentelor

VI.1. Metodologia cultivării creativităţii. Repere generale

Metodologia cultivării creativităţii reprezintă poate cel mai amplu capitol atât al cercetării aplicative a fenomenului creativităţii, cât şi al intervenţiei educaţionale practice. Interesul pentru aceste metode este uneori atât de mare, încât e confundat cu întreg domeniul creatologiei. Totodată, metodele creativităţii reprezintă un areal relativ accesibil diletanţilor, care consideră că este suficient să aplici câteva metode pentru a deveni un expert în creatologie. Paradigma pragmatică (prezentată în curs) ilustrează cel mai bine acest aspect.

Indiferent însă de riscurile abordării metodelor, trebuie să recunoaştem că acestea constituie deja un domeniu distinct în creatologie, foarte dinamic şi de un incontestabil succes.

Multitudinea metodelor a determinat cercetătorii să opereze diferite clasificări. Cele mai multe împart metodele după scopul propus (metode de stimulare a procesului şi, respectiv, a produsului creativităţii) sau după numărul de indivizi ce le utilizează (individuale şi de grup).

Considerăm că orice criteriu am avansa, acesta nu ar fi suficient de limitativ. Toate grupurile de metode, indiferent cum sunt departajate, vizează simultan multiple aspecte ale creativităţii.

Registrul metodelor este deosebit de amplu: exerciţiile de asociativitate ideatică, metoda listelor, brainstormingul, sinectica, Philips 6-6, metoda 6-3-5, metoda Delphi, metoda Frisco, metoda pălăriilor colorate a lui de Bono, discuţia panel, metode psihoterapeutice individuale (psihanaliza, psihoterapia comportamentală, psihoterapia cognitivă) şi de grup (jocul de rol, inversarea rolului, tehnica oglinzii, solilocviul, metoda marionetelor), muzicoterapia, cromoterapia, luminoterapia, ergoterapia, artterapia, psihoterapiile ludice, hilaroterapia (terapia prin râs), metodele de relaxare (psihologice, psiho-fiziologice, preponderant fiziologice), metode de sugestoterapie, de sofrologie, metoda Schultz, metode de sugestopedie (infantilizarea, schimbarea identităţii, pseudo-pasivitatea), controlul mental Silva, hipnoterapia etc.

Le recomandăm profesorilor interesaţi de cunoaşterea aprofundată şi de practicarea metodelor de dezvoltare a creativităţii să consulte o literatură specializată în această problematică.

VI.2. Formele de organizare a procesului de învăţământ în paradigma curriculumului diferenţiat şi personalizat

VI.2.1. *Gruparea elevilor în vederea desfăşurării activităţilor instructiv-educative*

Grupele omogene se pot constitui pe baza unei largi game de criterii: vârstă intelectuală, maturitate socială, viteză de învăţare, interese, aptitudini etc. Departajarea elevilor în funcţie de aceste criterii se poate opera printr-o analiză a produselor activităţii axată pe corelarea următoarelor dimensiuni: asimilare excepţională în anumite domenii academice sau artistice, creativitate, autodirecţionare, preferinţe personale.

Formele de grupare:

- gruparea (segregarea) elevilor în şcoli omogene aptitudinal;
- gruparea elevilor în clase omogene aptitudinal;
- gruparea elevilor în grupe omogene aptitudinal în cadrul aceleiaşi clase.

Fiecare dintre aceste forme de grupare are avantaje şi dezavantaje specifice (vezi Creţu, 1998).

VI.2.2. *Accelerarea studiilor*

Accelerarea studiilor este o strategie didactică de reducere a perioadei de educaţie formală prin asigurarea condiţiilor de progres în ritm propriu pentru elevii cu aptitudini înalte.

Forme ale accelerării studiilor:

- admiterea devansată în clasa I;
- sărirea claselor (integral, sau pe arii curriculare, sau pe discipline);
- accelerarea studiilor prin întrepătrunderea claselor (parcurgerea unui ciclu şcolar în timp mai scurt);
- progresul continuu pe discipline (sistemul creditelor);
- accelerarea studiilor la o singură disciplină;
- accelerarea prin parcurgerea unui traseu curricular individual (schemă de orar individualizat);

- accelerarea parcurgerii ciclurilor şcolare (în mai puţini ani) prin efectuarea unor ore suplimentare, pe parcursul unui an şcolar sau în vacanţe;
- accelerare prin sistemul de tutoriat;
- accelerare prin sistemul de educaţie la distanţă;
- accelerare prin stagii de elev-invitat la o universitate.

Toate programele de accelerare trebuie să beneficieze de consiliere psihopedagogică individualizată.

VI.2.3. *Programe curriculare îmbogăţite, parcurse în grupe omogene*

Îmbogăţirea studiilor reprezintă o modalitate de suplimentare şi de aprofundare a pregătirii destinate elevilor cu aptitudini înalte şi interese cognitive manifestate într-un domeniu anume al cunoaşterii.

Conceptul de îmbogăţire (engl. *enrichement*), cu referire la curriculum, nu dispune încă de o conceptualizare riguroasă. În unele surse, termenul desemnează activităţi extraşcolare (curriculum nonformal), iar, în altele, este folosit cu semnificaţia de curriculum extins. Sensul iniţial al conceptului era de „selecţie şi organizare a exigenţelor de învăţare corespunzător personalităţii individuale". Prin folosire insistentă în domeniul pedagogiei talentelor, termenul a îmbrăcat conotaţia de „educaţie rezervată elevilor talentaţi".

Ca modalitate de suplimentare-aprofundare a pregătirii destinate elevilor cu aptitudini înalte, „îmbogăţirea" prezintă avantajul adaptării programului instructiv-educativ la posibilităţile şi interesele acestora, fără a-i izola de mediul şcolar obişnuit. Principalei obiecţii referitoare la riscul supraîncărcării i se contraargumentează prin invocarea ritmului accelerat şi capacităţii mai mari de cuprindere a sarcinilor de studiu, manifestată de elevii talentaţi. Practicarea acestei forme de organizare a învăţământului este condiţionată de existenţa unei baze materiale avansate şi de calitatea profesională a cadrelor didactice.

Forme de curriculum îmbogăţit:

- reducerea la minimum a programelor obligatorii (un nucleu de cunoştinţe), în avantajul opţiunilor multiple pentru cursurile ce răspund intereselor particulare;
- scutirea de anumite cursuri „obligatorii" a elevilor, pentru ca aceştia să-şi intensifice eforturile în direcţia compatibilă înclinaţiilor speciale;
- organizarea de „ateliere" sau „cercuri" pe discipline;
- iniţierea unor proiecte de cercetare;
- audierile regulate de conferinţe, accesul la viaţa comunităţilor profesionale;
- studiul individual dirijat;
- „tabere", „sesiuni", „academii" sau „şcoli de vară" organizate în vacanţele şcolare etc.

Unul dintre cele mai eficiente modele de îmbogăţire a curriculumului este „The Schoolwide Enrichement Model" (Renzulli *et al.*, 1986, 1991, 1994, *apud* Creţu, 1997).

Concluzii şi sugestii

Contextele instructiv-educaţionale oferă în realitate, posibilităţi multiple de potenţare a avantajelor şi de diminuare, chiar anihilare a dezavantajelor.

Unul şi acelaşi program are efecte contradictorii în şcoli sau clase diferite. Setul de dezavantaje potenţiale ale unui program poate fi activat de un anumit context şi pasivizat de un altul.

Tocmai de aceea, nu subscriem la politica de transferare a programelor educaţionale pentru elevii cu aptitudini înalte de la un grup la altul, fie şi în cadrul aceleeaşi ţări, localităţi, şcoli. Pentru fiecare situaţie concretă trebuie elaborat un program special, cu aplicabilitate expresă şi netransmisibilă, axat pe analiza intercorelată a tuturor parametrilor contextuali şi care să elimine sau să controleze efectele nedorite. Altfel, orice program, oricât de elaborat teoretic, poate fi compromis, întrucât face loc riscurilor în dezvoltarea personalităţii care, pe orice plan s-ar acutiza (intelectual-aptitudinal, emoţional, atitudinal: personal-social; în grupul şcolar-familie-grup de prieteni etc.), nu sunt asumabile în primul rând din considerente deontologice.

Imprescriptibilitatea reţetelor instructiv-educative, în afara unui context concret precizat, nu se opune însă oportunităţii elaborării programelor-cadru sau ghidurilor generale.

Bibliografie

Amabile, T., 1983, *The social psychology of creativity*, New York.

Amabile, T., 1997, *Creativitatea ca mod de viaţă – ghid pentru părinţi şi profesori*, Editura Ştiinţă şi tehnică, Bucureşti.

Barron, F., 1958, „The psychology of imagination", *Scientific American*, 159/3.

Băban, A. (coord.), 2001, *Consiliere educaţională (ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere)*, Editura Psychological Network, Cluj-Napoca.

Boden, M., 1996, *Dimensions of Creativity*, The MIT Press, Massachusetts.

Bogdan, T., 1981, *Copii capabili de performanţe superioare – culegere de texte*, EDP, Bucureşti.

Bono, de E., 1970, *Lateral thinking*, Harper & Row, New York.

Bono, de E., 1998, „New thinking in the real world", în S. Dingli (ed.), *Creative Thinking*, Malta University Press.

Bruner, J., 1962, „The conditions of creativity", în H.E. Gruber *et al.* (ed.), *Contemporary approaches to creative thinking*, Atherton Press, New York.

Caluschi, M., 2001, *Grupul mic şi creativitatea*, Editura Cantes, Iaşi.

CNFP/MEC, 2001, *Inteligenţele multiple. Ghid metodologic*, Bucureşti.

Creţu, Carmen, 2005, *Creativitatea, componentă a excelenţei aptitudinale, curs IDD*, Psihopedagogie, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Creţu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi.

Creţu, C., 2004, 2005, „Global Success Model", în *Analele Ştiinţifice ale UAIC*, tomurile VIII-IX, Editura „Al.I. Cuza", Iaşi.

Creţu, C., 2005, „Survey on Romanian educational policies and strategies for able people", in F.J. Monks, R. Pfluger (ed.), *Gifted education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*, BMBF, Berlin, Nijmegen, pp. 128-136.

Csikszentmihalyi, M., 1996, 1997, 1999, *Creativity, in Harper Perennial*, New York

Druckman, D., Bjork, R., 1991, *In the Mind's Eye*, National Academy Press, Washington, DC.

Feather, N.T., 1991, „Human values in global self-esteem, and belief in a just world", *Journal of personality*, 59.
Freeman, J., 1985, *The Psychology of Gifted Children*, Londra.
Gagné, F., 1991, „Toward a differentiated model of giftedness and talent", în N. Colangelo, A. Davis (coord.), *Handbook of gifted education*, Allyn and Bacon, Boston, MA.
Gagné, F., 1995, „From giftedness to talent: A developmental model and its impact on language of the field", *The Roeper Review*, 18-2.
Gagné, F., 2000, „Understanding the complex coreography of talent development", în K.A. Heller, F.J. Monks, R.S. Sternberg, R.F. Subotkin (ed.), *International handbook of giftedness and talent*, Elsevier, Amsterdam, pp. 67-79.
Gardner, H., 1982, *Art, Mind and Brain, Basic Books*, New York.
Gardner, H., 1983, *Frames of Mind, Basic Books*, New York.
Gardner, H., 1984, 1994, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
Gardner, H., 1993a, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York.
Gardner, H., 1993b, *Creating Minds*, Basic Books, New York.
Gardner, H., 1999, *Intelligence reframed: multiple intelligence for the 21st century*, Basic Books, New York.
Goleman, D., 1995, *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York.
Hilgard, E.R.; Bower, G.H., 1975, *Theories of Learning*, ediţia a IV-a, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
Klausmeier, H.J., Goodwin, W., 1975, *Learning and Human Abilities*, ediţia a IV-a, Harper & Row, New York.
Landau, E., 1991, *The Courage to Be Gifted*, New York.
Lefrançois, G.R., 1995, *Theories of Human Learning (Kro's Report)*, ediţia a III-a, Brooks/Cole.
Marks-Tarlow, T., 1995, *Creativity inside out: Learning through multiple intelligences*, Addison-Wesley, Reading, MA.
McLeish, John A.B., 1983, *The Challenge of Aging: Ulyssean Paths to Creative Living*, Douglas and McIntyre, Vancouver, Toronto.
Monks, F.J., 1996, „Differentiation and integration: a historical and international perspective", International Conference in Giftedness, Social Educational Problems, ACTAS, ISMAI, Porto, pp. 23-34.
Monks, F.J.; Boxtel, H.W. van, 1985, „Gifted adolescents: a developmental perspective", în J. Freeman (ed.), *The psychology of gifted children*, John Wiley & Sons Ldt., New York.
Moon, S.M., 2002, *Developing personal talent*, lucrare prezentată la Annual Conference of the European Council for High Ability, Rhodes, octombrie.
Moon, S.M., 2003, „Personal Talent", *Journal of High Ability Studies*, vol. 14, 1, pp. 5-23.
Munteanu, A., 1994, *Incursiune în creatologie*, Editura Augusta, Timişoara.
„Noi modele şi teorii despre excelenţa intelectuală şi impactul lor asupra proiectării experienţelor didactice", *Analele Ştiinţifice ale Universităţii „Al.I.Cuza"*, Iaşi, 2005.
Plomin, R., 1995, „Nature, nurture and intelligence", în M.W. Katzko, F.J. Monks (ed.), *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability*, Van Gorcum & Comp.
Plomin, R.; Owen, M.J.; McGuffin, P., 1994, „The genetic basis of complex human behaviors", *Science*, 264.
Reigeluth, C.M., 1983, *Instructional Design Theories and Models*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Renzulli, J.S., 1990, „Torturing data until they confess: an analysis of the analysis of the three-ring conception of giftedness", *Journal for the Education of the gifted*, 13.
Richey, R., 1986, *The Theoretical and Conceptual Basis of Instructional Theory*, Kogan Page, Londra.
Roco, Mihaela, 1979, *Creativitatea individuală şi de grup – studii experimentale*, Editura Academiei, Bucureşti.

Roco, Mihaela, 2001, *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Editura Polirom, Iaşi.
Rogers, C.R., 1959, „Towards a theory of creativity", în H. Anderson (ed.), *Creativity and its cultivation*, Harper, New York.
Stein, M.I., 1953, „Creativity and culture", *Journal of Psychology*, 36, pp. 311-322.
Stein, M.I., 1963, „A transactional approach to creativity", în C.W. Taylor, F. Barron (ed.), *Scientific creativity*, Wiley, New York.
Sternberg, R.J. (ed.),1999, *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, New York.
Sternberg, R.J. (ed.), 2005, *Manual de creativitate*, Editura Polirom, Iaşi.
Sternberg, R.J., 1977, *Intelligence, Information Processing, and Analogical Reasoning*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Sternberg, R.J., 1983, „Criteria for intellectual skills training", *Educational Researcher*, 12, pp. 6-12.
Sternberg, R.J., 1985, *Beyond IQ*, Cambridge University Press, New York.
Sternberg, R.J., 1996, *Successful intelligence*, Simon & Schuster, New York.
Sternberg, R.J., 1997, *Thinking styles*, Cambridge University Press, New York.
Sternberg, R.J., 1999, *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press.
Sternberg, R.J., 2003, „WICS as a Model of Giftedness", *Journal of High Ability Studies*, vol. 14, 2, pp. 109-139.
Sternberg, R.J.; Davidson, J.E. (ed.), 1986, *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York.
Sternberg, R.; Lubart, T.I., 1991, „An investment theory of creativity and its development", *Human Development*, 34, pp. 1-31.
Stoica-Constantin, Ana, 1983, *Creativitatea elevilor – posibilităţi de cunoaştere şi educare*, EDP, Bucureşti.
Terman, L.M., 1925, *Genetic studius of genius*, Stanford University Press.
Torrance, E.P., 1960, „Exploration in creative thinking", *Education*, 81, Utah University Press.

Roco, Mihaela, 2004, *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Editura Polirom, Iaşi.
Rogers, C.R., 1959, „Towards a theory of creativity", în H. Anderson (ed.), *Creativity and its cultivation*, Harper, New York.
Stein, M.I., 1953, „Creativity and culture", *Journal of Psychology*, 36, pp. 311-322.
Stein, M.I., 1963, „A transactional approach to creativity", în C.W. Taylor, F. Barron (ed.), *Scientific creativity*, Wiley, New York.
Sternberg, R.J. (ed.), 1999, *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, New York.
Sternberg, R.J. (coord.), 2005, *Manual de creativitate*, Editura Polirom, Iaşi.
Sternberg, R.J., 1977, *Intelligence, Information Processing, and Analogical Reasoning*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Sternberg, R.J., 1983, „Criteria for intellectual skills training", *Educational Researcher*, 12, pp. 6-12.
Sternberg, R.J., 1985, *Beyond IQ*, Cambridge University Press, New York.
Sternberg, R.J., 1996, *Successful intelligence*, Simon & Schuster, New York.
Sternberg, R.J., 1997, *Thinking styles*, Cambridge University Press, New York.
Sternberg, R.J., 1988, *The nature of creativity*, Cambridge University Press.
Sternberg, R.J., 2003, „WICS as a Model of Giftedness", *Journal of High Ability Studies*, vol. 14, 2, pp. 109-137.
Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (ed.), 1986, *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York.
Sternberg, R.J., Lubart, T.I., 1991, „An investment theory of creativity and its development", *Human Development*, 34, pp. 1-31.
Stoica-Constantin, Ana, 1983, *Creativitatea elevilor – posibilităţi de cunoaştere şi educare*, EDP, Bucureşti.
Terman, L.M., 1925, *Genetic studies of genius*, Stanford University Press.
Torrance, E.P., 1960, „Explorations in creative thinking", *Education*, 81, Utah University Press.

Personalitatea cadrului didactic

Lect.univ.dr. Georgeta Diac

Scopul unităţii de curs:

- înţelegerea dinamicii structural-funcţionale a caracteristicilor de personalitate ale cadrului didactic prin raportarea la climatul specific în care acţionează acesta, precum şi la standardele acestei profesii.

Obiective operaţionale:

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- identifice elementele care compun personalitatea cadrului didactic;
- definească unele concepte, precum *trăsătură*, *dispoziţie*, *competenţă*, *aptitudine*, *status*, *rol*;
- identifice şi să caracterizeze stilurile educaţionale ale cadrului didactic;
- stabilească şi să caracterizeze relaţia funcţie-roluri specifice cadrului didactic;
- justifice necesitatea profesionalizării carierei didactice;
- argumenteze relaţia formare-profesionalizare prin raportare la sistemul de standarde profesionale.

Introducere

De fiecare dată când se rosteşte cuvântul dascăl/profesor, unii dintre noi au în minte portretul unei anumite persoane care întruchipează tot ceea ce credem noi că reprezintă modelul de dascăl. Pentru alţii, reprezentarea dascălului este constituită dintr-o sumă de trăsături, selectată din mulţimea de exemple oferită pe timpul anilor de şcoală. Unii psihopedagogi consideră că primul dascăl care ne marchează existenţa este învăţătorul, deşi sunt mulţi aceia care pot mărturisi că există numeroşi dascăli care au contribuit semnificativ la dezvoltarea lor ulterioară. Cert este un lucru : toate aceste moduri diferite de percepere/concepere a modelului profesorului ideal au un numitor comun – leagă imaginea dascălului de acţiunea de îndrumare, orientare, formare, altfel spus, în termeni pedagogici, de aceea de *educaţie*.

Termenul *educaţie*, după cum se ştie, provine din latinescul *educo-educare* („a alimenta, a îngriji, a creşte plante sau animale"). În secolul al XVI-lea, la francezi, termenul *éducation* avea înţelesuri similare cu cele latine din care va deriva de altfel şi termenul românesc *educaţie*. Termenul mai poate fi dedus şi din latinescul *educo-educere*, care înseamnă „a duce", „a conduce", „a scoate" (Cucoş, 2002, p. 39). Pornind de la aceste derivări terminologice, mulţi specialişti, dar şi nespecialişti, în egală măsură, au înţeles şi înţeleg educaţia în mod diferenţiat. Pentru a putea discrimina mai uşor aceste perspective diferite de concepere a fenomenului educaţiei, s-au folosit diverse grile de analiză : istorică, de conţinut, după scopul propus, după laturile prin care se relevă, funcţiile pe care le îndeplineşte etc. Condensând toate aceste perspective, Ioan Cerghit (1988, pp. 13-16) focalizează atenţia asupra principalelor linii de forţă ale educaţiei :

- educaţia ca proces ;
- educaţia ca acţiune de conducere ;
- educaţia ca acţiune socială ;
- educaţia ca interrelaţie umană ;
- educaţia ca ansamblu de influenţe.

Din această caracterizare a educaţiei rezultă complexitatea acţiunilor pe care dascălul este chemat să le îndeplinească şi, în consecinţă, varietatea repertoriului comportamentelor pe care acesta trebuie să-l activeze pe parcursul împletirii tuturor acestor ipostaze.

Locul şi rolul dascălului au fost apreciate şi valorizate în strânsă legătură cu efortul educativ realizat de-a lungul epocilor istorice, încă din zorii civilizaţiei umane. Încă de la apariţia sa, omul a simţit necesitatea şi importanţa transmiterii urmaşilor a experienţei acumulate, asigurând astfel nu numai adaptarea rapidă la un mediu ostil, perpetuarea, conservarea speciei, ci şi progresul comunităţii. Astfel, putem spune că au apărut primele eforturi educative ale adulţilor orientate către cei mai tineri, responsabili cu preluarea, folosirea şi dezvoltarea informaţiilor transmise de la strămoşi.

Profilul profesorului, al acelei persoane care tezaurizează un ansamblu de cunoştinţe variate din domenii diverse şi care pare că are răspunsuri la orice întrebare, a constituit una dintre direcţiile de analiză a specialiştilor în educaţie.

Astfel, putem urmări în întreaga istorie a pedagogiei atât a celei filosofice, cât mai ales a celei ştiinţifice (începând cu secolul XX) un efort de relevare practică şi teoretică a acestui portret, începând cu cunoscutul filosof grec al Antichităţii – Socrate – şi continuând cu cea a părinţilor creştinismului, Clement Alexandrinul, Origene, Vasile cel Mare, Augustin, Toma d'Aquino, trecând apoi în epoca Renaşterii şi a reformei, la cea a umanismului renascentist, care-l plasează pe om în centrul universului, ajungând apoi la epoca modernă a lui Comenius, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, J.F. Herbart, Fröbel, clasicii pedagogiei şi încheind cu reprezentanţii „noii educaţii" – M. Montessori, O. Decroly, E. Claparède, A. Ferriere, R. Cousinet, C. Freinet.

Cultura românească nu a rămas în afara acestor preocupări şi putem descoperi figuri reprezentative care au întruchipat modelul ideal al dascălului (I. Creangă, Spiru Haret, I. Simionescu, N. Iorga, P. Andrei etc.) sau putem descoperi încercări de a teoretiza acest model (Ştefan Bârsănescu).

În concluzie, analiza profilului profesiunii didactice se poate face în acelaşi timp atât din perspectivă istorică, dar mai cu seamă din perspectivă structural-funcţională, aşa cum vom încerca să procedăm mai departe.

I. De la meserie la profesie. Profesionalizarea carierei didactice

Cadrul didactic, cu trăsăturile sale specifice de ordin psihomoral, atitudinal-comportamental, reprezintă una dintre componentele esenţiale ale procesului de învăţământ. Activitatea complexă pe care o desfăşoară acesta şi, în consecinţă, cunoştinţele, abilităţile, calităţile pe care le posedă sau pe care trebuie să le deţină au provocat şi întreţin încă numeroase dispute de ordin conceptual şi/sau acţional/procedural. Ca în orice alt domeniu, şi în cel al educaţiei s-a ridicat problema unui *profil profesional* prin raportare la anumite standarde specifice acestei meserii. Se vorbeşte tot mai mult în ultima vreme despre profesionalizarea carierei didactice, considerată un drum complex şi îndelungat de la concret la ideal, de la aptitudine la competenţă, de la meserie la profesie.

Educaţia reprezintă o prioritate naţională a fiecărui stat, de aceea elaborarea unei politici educaţioanale viabile se constituie într-un obiectiv major la nivel statal. În învăţământul românesc, una dintre componentele reformei a vizat şi formarea cadrelor didactice considerată o premisă majoră în îndeplinirea acestui obiectiv. În acest context, profesorul trebuia să fie pregătit în aşa fel încât să satisfacă numeroasele şi înaltele exigenţe manifestate la nivel social. De aceea s-a considerat că „a fi profesor" trebuie înţeles în sensul de „a deveni profesor", adică de a transforma o meserie într-o carieră. Activitatea realizată de un profesor este una dintre cele mai complexe dintre diferitele activităţi pe care omul le desfăşoară, ea fiind caracterizată nu numai de o dimensiune instrumentală (cunoştinţe, competenţe), ci şi de una profund umană relevată prin ansamblul de valori, atitudini, sentimente pe care profesorul le exprimă voluntar sau nu în spaţiul şcolar. În această situaţie, s-a pus problema dacă şi cum ar fi posibil ca meseria didactică să devină o profesie. Dincolo de aceste dileme principiale, trebuia să se impună ideea potrivit căreia activitatea didactică este mai mult decât relevarea unor calităţi personale apreciate în termeni de vocaţie, talent, măiestrie şi mai cu seamă una care presupune deprinderea unor cunoştinţe, abilităţi, competenţe într-un mod riguros, controlat

Înainte de a creiona specificul profesionalizării carierei didactice la momentul actual, vom realiza o imagine de ansamblu asupra specificului personalității cadrului didactic.

> **Activitate**
> Argumentați necesitatea reconsiderării meseriei de cadru didactic ca profesie.

II. Personalitatea cadrului didactic

II.1. Conceptul de *personalitate*. Aspecte generale

Termenul *personalitate* este unul foarte complex și se constituie în obiectul de studiu pentru știința psihologică încă de la începuturile manifestării acesteia. O definiție deja clasică consideră că personalitatea este „organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic" (Allport, 1991, p. 40).

Acest concept este o „construcție teoretică elaborată de psihologi în scopul înțelegerii și explicării – la nivelul teoriei științifice – a modalității de ființare și funcționare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care-l denumim persoana umană" (Dafinoiu, 2002, p. 31). Această definiție face trimitere așadar la o dinamică a structurilor psihofizice care cunosc o evoluție specifică unui anumit context și care se reflectă în conduita, modul de gândire specific unui individ uman concret. Concretizând, psihologii au încercat să *descrie* conduita umană încercând să o includă în diverse tipologii, apoi să o *explice*, făcând apel la informații referitoare la diverse tipuri de influențe, și, în final, să facă *predicții* asupra evoluției ulterioare a respectivei conduite.

Una dintre perspectivele mai des folosite în abordarea personalității nu numai de specialiști, dar și de nespecialiști este cea a trăsăturilor, deoarece pornește de la realitatea observată în mod cotidian – aceea a unei anumite identități cu sine a individului la nivel comportamental, oarecum independente de variabilitatea contextelor, a rolurilor pe care acesta și le asumă și care relevă cel mai bine ideea de personalitate. „Trăsătura psihică este o însușire sau o particularitate relativ stabilă a unei persoane sau a unui proces psihic. Pe plan comportamental, o trăsătură este indicată de predispoziția de a răspunde în același fel la o varietate de stimuli" (Radu, 2006, p. 20). Unul dintre cei mai cunoscuți psihologi care au încercat să analizeze personalitatea prin prisma trăsăturilor a fost psihologul Gordon Allport. Acesta consideră că personalitatea nu este un conglomerat de trăsături, ci o structură complexă, organizată, în care pot fi identificate :

- *trăsăturile comune* ca structuri de caracteristici ce se pot constitui în instrumente de comparare a oamenilor între ei ;
- *dispozițiile personale* ca niște configurații unice specifice indivizilor în parte ; acestea pot fi cardinale, centrale și secundare.

Dispozițiile cardinale, foarte puține la număr (2-3), sunt acelea care sunt „penetrante și importante într-o viață..., ele nu pot rămâne ascunse, un individ poate fi cunoscut prin ele și poate deveni celebru datorită lor" (Allport, 1991, p. 366).

Dispoziţiile centrale sunt cele care îl recomandă pe individ, fiind sesizate cu uşurinţă la acesta.

Dispoziţiile secundare sunt cele „mai puţin evidente, mai puţin generalizate, mai puţin constante, mai puţin active decât dispoziţiile centrale" (Allport, 1991, p. 366).

Activitate

Folosind modelul structural gândit de G. Allport, realizaţi o scurtă caracterizare a personalităţii unui cadru didactic.

Încercările de analiză structurală a personalităţii au fost dublate de cercetările pe problema influenţei factorilor interni (ereditari) şi a celor contextuali, situaţionali, care se exercită asupra dezvoltării acestei structuri.

Dincolo de aceste dispute teoretice se pune problema caracterului explicativ şi aplicativ al modelor teoretice la diverse tipuri de conduite umane. Această dilemă vizează şi analiza conduitei profesorului, care se realizează într-un cadru sociocultural specific şi care urmăreşte obiective instructiv-educative.

II.2. Personalitatea cadrului didactic

Clasa este un spaţiu al interacţiunii psihosociale în care e activată o sumă întreagă de cunoştinţe, capacităţi, aptitudini, atitudini, reprezentări, valori, sentimente etc., ce antrenează practic întreaga personalitate a fiecărui participant la tot ceea ce se întâmplă aici.

Personalitatea cadrului didactic este una dintre cele mai complexe structuri psihologice, tocmai pentru faptul că, întemeindu-se pe un ansamblu de trăsături interne, valori personale, motive, reprezentări, se conturează, se dezvoltă prin interacţiune cu ceilalţi într-un context sociocultural şi instituţional specific. De aceea, în studiul profilului de personalitate al profesorului trebuie să urmărim o abordare integrală, unitară, îmbinând *maniera structurală* cu cea *funcţională*.

Teoreticienii în domeniul educaţiei au încercat de-a lungul timpului să ofere un model al profesorului „ideal" care să prezinte într-o manieră sintetică totalitatea trăsăturilor, calităţile personale necesare unui bun profesionist. Problema caracterului înnăscut sau dobândit al acestor caracteristici a fost destul de disputată, iar concluzia a fost că, în pofida prezenţei unor calităţi personale, este necesară dobândirea unui arsenal de competenţe care face posibilă obţinerea de plus valoare în actul de predare-învăţare. Oricum, problema unui model al profesionistului în educaţie este încă în dezbatere, ea fiind afectată de valorile vehiculate la un moment dat în comunitate, de nivelul de cultură al acesteia, de calitatea cercetărilor în domeniu, de experienţa educativă a diverşilor observatori, colaboratori etc. Cu toate acestea, trebuie definite cât mai exact liniile de forţă ale acestui model pentru a putea stabili finalităţile şi mijloacele de a le îndeplini.

Criteriul cel mai des folosit în stabilirea modelului amintit este cel al competenţei văzute în sensul de eficienţă în activitatea de predare-învăţare, definită în termeni de conduite aşteptate şi realizate de elevi.

Din punct de vedere structural, principala calitate a acestui model a fost considerată *vocaţia pedagogică*, compatibilă cu „a te simţi chemat, ales pentru această sarcină şi apt pentru a o îndeplini". Pentru a avea vocaţie pedagogică trebuia să demostrezi iubire pedagogică, credinţă în valorile sociale, culturale, conştiinţa responsabilităţii faţă de copii, faţă de ţară, faţă de umanitate în general (Hubert, *apud* Mitrofan, 1988, p. 40).

Pe lângă aceasta, un cadru didactic bun trebuia să mai prezinte o serie de însuşiri fizice (sănătate şi integritate fizică), să aibă o prezenţă agreabilă, o ţinută decentă, o serie de calităţi intelectuale (inteligenţă, spirit de observaţie, memorie bună, imaginaţie bogată etc.), afective (empatie, generozitate, pasiune, entuziasm etc.), volitive (fermitate, perseverenţă, consecvenţă, răbdare etc.), morale (modestie, onestitate, corectitudine etc.).

Încercând să nuanţeze ideea legăturii dintre trăsăturile de personalitate ale profesorului şi eficienţa actului didactic, unele studii au scos în evidenţă legătura dintre anumite structuri psihocomportamentale observate la cadrele didactice şi structurile motivaţionale vizibile la elevi. Structurile menţionate de specialişti sunt (Ryans, 1960, *apud* Ausubel, Robinson, 1981, pp. 536-538):

- structura A, caracterizată prin afecţiune, înţelegere, prietenie sau, la polul opus, prin egoism, distanţare;
- structura B, caracterizată prin responsabilitate, spirit metodic şi acţiuni sistematice sau, la polul opus, prin şovăială, neglijenţă;
- structura C, caracterizată prin putere de stimulare, imaginaţie, entuziasm sau, la polul opus, prin inerţie şi rutină.

Potrivit criteriului competenţei, a fi profesor competent înseamnă, pe lângă aceste calităţi (trăsături) personale, unele dintre ele mai puţin vizibile şi observabile, greu de conştientizat şi mai puţin educabile, de genul dispoziţiilor personale propuse de Allport, şi o sumă întreagă de „calităţi, aptitudini-abilităţi şi cunoştinţe ce sunt implicate în îndeplinirea sarcinilor specifice unei activităţi care pot fi educabile, măsurabile, evaluabile şi care pot fi numite *standarde de performanţă*" (Niculescu, 2001, p. 358). Această structură este activată diferit în funcţie de tipul de sarcină, de funcţiile, rolurile specifice pe care le are de îndeplinit cadrul didactic. Acest fapt i-a îndreptăţit pe unii psihopedagogi să propună conceptul de *profil de competenţă*, care face referire la o structură de trăsături, comportamente specifice, care poate fi formată, dezvoltată având în vedere tipul specific de activitate al viitorului cadru didactic. Ca atare, a fost propus un model al profesiei didactice care cuprinde mai multe tipuri de competenţe generale ce pot fi dezvoltate:

- metodologice;
- de comunicare şi relaţionare;
- de evaluare a performanţelor elevilor;
- psihosociale;
- tehnice şi tehnologice;
- de management al carierei.

Activitate
Propuneţi câte două competenţe specifice pentru fiecare tip de competenţă generală.

Termenul care ne-ar putea ajuta să înţelegem mai exact aceasta structură este *competenţa pedagogică*, ce poate fi abordat:

- în sens larg, făcând referire la „capacitatea unui educator de a se pronunţa asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoaşterii aprofundate a legităţilor şi determinărilor fenomenelor educative";
- în sens restrâns, referindu-se la capacitatea unei persoane de a realiza, la un nivel de performanţă, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice.

Noţiunea de *competenţă pedagogică* tinde să fie folosită astăzi cu înţelesul de *standard profesional minim*, deseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice, societatea fiind protejată astfel de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiţi. (Diaconu, 2002, p. 27). Astfel, în urma eforturilor de sintetizare a rezultatelor cercetărilor realizate, s-a ajuns la concluzia că un profesor eficient are următoarele caracteristici, implicit competenţe (Ormond, 1998, *apud* Diaconu, 2002, pp. 28-29):

- stabileşte cu claritate obiectivele educative pe care urmează să le realizeze cu elevii;
- le prezintă elevilor cele mai înalte performanţe de atins;
- identifică şi concepe activităţile de învăţare care sunt relevante pentru viaţa cotidiană;
- manifestă preocuparea de a se adapta diversităţii elevilor;
- creează şi menţine în sala de clasă un climat de lucru favorabil învăţării;
- încurajează interacţiunea socială în clasă;
- le oferă elevilor o structură de lucru de natură să le ghideze eforturile de învăţare;
- facilitează prelucrarea/procesarea informaţiilor de către elevi prin folosirea diverselor metode, strategii didactice;
- dezvoltă capacităţile de esenţializare a informaţiilor de către elevi;
- stimulează dezvoltarea intelectuală a elevilor prin structurarea sarcinilor de învăţare, prin antrenarea lor în diverse situaţii de lucru cu informaţiile;
- realizează o permanentă monitorizare a progresului elevilor în îndeplinirea obiectivelor propuse.

Formarea şi dezvoltarea unui profesor performant presupune parcurgerea mai multor niveluri ca etape evolutive ale perfecţionării:

- *al deprinderilor de lucru singulare*, nivel ce coincide cu perioada de formare iniţială a viitorilor profesori şi caracterizat prin prezenţa unor capacităţi care asigură realizarea unor sarcini de lucru punctuale cu elevii;
- *al reproducerii unor scheme de acţiune* propuse de diverse instrumente de lucru;
- *al competenţei pedagogice propriu-zise*, când profesorul este capabil să preia, să adapteze şi să aplice creativ diverse metode, în funcţie de context.

Competenţa pedagogică poate fi considerată aşadar acel nivel de performanţă la care „diferiţi algoritmi metodici, preexistenţi, de realizare a unor sarcini de lucru sunt selecţionaţi, combinaţi şi puşi în aplicare în funcţie de modificările contextului instituţional în care se desfăşoară activitatea instructiv-educativă cu elevii" (Diaconu, 2002, p. 34).

Evaluarea competenței pedagogice a unui profesor se poate face prin (Diaconu, 2004, p. 34):

- „testarea aptitudinii de predare;
- aprecierea deprinderilor de predare;
- aprecierea gradului de integrare a deprinderilor de predare în conducerea unor activități de învățare ale unui grup de elevi;
- aprecierea stabilității în obținerea performanțelor, adaptabilitatea la situații noi și curba efortului personal".

Noțiunea de *competență pedagogică* trebuie analizată în strânsă legătură cu cea de *aptitudine pedagogică*. Aptitudinea este componenta funcțional-operațională a personalității care asigură dobândirea de noi capacități, cunoștințe, priceperi, deprinderi. În acest context, aptitudinea pedagogică este o aptitudine specială a personalității care depinde de experiența pedagogică a persoanei și poate fi definită ca „principala modalitate de operaționalizare a conținutului personalității profesorului, ca un sistem instrumental-operațional care asigură funcționalitatea acestuia în raport cu derularea concretă a segmentelor conduitei educaționale. Ea este o variabilă instrumentală, practică, efectivă, însemnând atât pregătire de specialitate, cât și cunoștințe psihologice despre specificul personalității elevilor, particularitățile de învățare, capacitățile de transmitere a cunoștințelor, de folosire a diverselor metode și strategii" (Gherghinescu, 1999, p. 19). Până la un punct, aptitudinea pedagogică se intersectează cu competența pedagogică, aceasta din urmă având totuși o arie de cuprindere mai mare, deoarece presupune și efectele în planul practic ale activității pedagogice.

Din punct de vedere structural, aptitudinea pedagogică este constituită pe trei componente, care vizează: domeniile cognitiv, organizatoric și comunicativ, presupunând în același timp mai multe subcomponente (Iucu, 2004, p. 38):

- spiritul de observație pedagogic;
- imaginația pedagogică;
- exigența;
- tactul pedagogic;
- atenția distributivă;
- spiritul organizatoric;
- creativitatea în plan pedagogic.

III. Statusul și rolurile profesorului

III.1. Status și rol. Aspecte teoretice

Analiza rolurilor pe care le îndeplinește cadrul didactic nu se poate realiza în afara cadrului conceptual și a perspectivei de interpretare a școlii ca spațiu al interacțiunii sociale, propusă de psihosociologi. Poziția și relațiile unei persoane, în speță ale cadrului didactic, în cadrul grupurilor din care face parte pot fi descrise, din perspectivă psihosocială, cu ajutorul conceptelor de *rol* și *status* (propuse de Ralph Linton în 1969).

Şcoala/clasa de elevi este un sistem social în care se desfăşoară o dinamică bazată pe legile, principiile interacţiunii umane. Fiecare participant poate fi considerat un actor social care-şi prezintă „partitura" proprie pornind de la scenariul atribuit de comunitate. Plecând de la această metaforă, pe care psihosociologii o folosesc în prezentarea celor două concepte, putem să definim noţiunea de *status ca* poziţia socială pe care o ocupă o persoană la un moment dat într-un grup, iar cea de *rol* – ca o reprezentare socială cu efecte normative, lansată de o comunitate, ce condensează structuri specifice de expectanţe; rolul vizează comportamentul individului aflat în dubla ipostază de subiect şi obiect al expectanţilor, emiţător şi receptor al acestora. Astfel putem distinge între două tipuri de rol:

- *prescris*, adică constituit din normele grupului, din aşteptările membrilor acestuia faţă de persoana în cauză, şi
- *efectiv*, adică acel ansamblu variat de comportamente directe, realizate în mod specific de un individ.

Uneori poate exista un uşor dezacord între cele două tipuri de roluri, în sensul că o persoană îşi poate asuma libertatea de a se distanţa de aşteptările exprimate tacit de grup, fără ca această situaţie să afecteze prea mult poziţia respectivei persoane în cadrul grupului.

Temă de reflecţie
Realizaţi o listă a prescripţiilor de rol lansate de comunitatea în care lucraţi.

Statusul şi rolul sunt concepte care pot fi înţelese doar în relaţie; felul în care o persoană îşi îndeplineşte rolul poate contribui la validarea statusului; astfel, dacă se persistă în ignorarea sau în realizarea defectuoasă a rolului, poziţia persoanei poate să aibă de suferit. De asemenea, un status social înalt presupune un repertoriu mai vast de prescripţii, în timp ce un status mai scăzut antrenează un număr mai limitat de comportamente obligatorii şi, deci, o libertate mai mare din partea individului.

Activitate
Găsiţi exemple concrete care să ilustreze concordanţa dintre statut şi rol şi felul în care acestea se influenţează reciproc.

III.2. Dinamica rol-status

În ceea ce priveşte dinamica rol-statusurilor specifică unei organizaţii şcolare, trebuie să remarcăm o redefinire a rolurilor profesorului, o multiplicare şi diversificare a funcţiilor acestuia în condiţiile în care societatea contemporană este din ce în ce mai mult orientată către cunoaştere, în condiţiile declinului numeric şi, în consecinţă, şi în condiţiile unui declin al calităţii personalului didactic. Pe de altă parte, trebuie să analizăm această

interacţiune şi din perspectiva rolurilor şi statutelor paralele sau secante în/pe care profesorul este antrenat/angajat şi care pot influenţa într-un fel sau altul exercitarea rolurilor din spaţiul şcolar.

Referindu-se la această problemă, E. Păun (1999, pp. 79-87) consideră că profesorul este supus multor influenţe şi presiuni, adesea contradictorii, în îndeplinirea rolurilor sale, exercitate de:

- *factori de tip organizaţional/instituţional* (inspectori, directori, şefi de catedră);
- *factori parţial reglementaţi instituţional*, categorie în care pot fi incluşi părinţii, elevii, colegii.

În interacţiunile cu cadrele didactice, aceşti factori dezvoltă un ansamblu de *aşteptări de rol* care poate fi uneori nu numai excesiv de presant, dar şi contradictoriu, şi poate genera o anumită stare de ambiguitate, nesiguranţă în asumarea rolului prescris, stare ce poate fi însoţită de disconfort afectiv şi de derute comportamentale.

Situaţiile de aceste gen pot produce aşa-numitele *conflicte de rol*, care se pot manifesta sub formă de (Păun, 1999, pp. 82-84):

- *conflicte personalitate-rol*, „manifestate cu precădere în situaţiile de divergenţă dintre aşteptările şi presiunile instituţionale ale rolului şi aşteptările personale";
- *conflict intrarol*, „manifestat în situaţiile de incompatibilitate între calificarea profesorului şi exigenţele postului ocupat";
- *conflict interol*, ce „vizează situaţiile când profesorul exercită şi alte roluri care-l solicită într-o manieră de natură să influenţeze negativ exercitarea rolului de bază".

Activitate

Oferiţi exemple concrete care să releve cele trei tipuri de conflicte de rol, identificând cauzele posibile ale generării lor şi efectele asupra statutului cadrului didactic.

Rezultă, din cele spuse până acum, că modul de comportare al unei persoane, implicit al cadrului didactic ce aparţine unei organizaţii este determinat de rol şi de caracteristicile de personalitate. În funcţie de modul de antrenare, echilibrare a celor două variabile, rezultă trei stiluri comportamentale (Păun, 1999, p. 84):

- *stil normativ* – centrat pe sarcină, pe obţinerea performanţei în îndeplinirea scopurilor instituţionale;
- *stil personal* – caracterizat de abordarea problemelor specifice rolului într-o manieră determinată de caracteristicile personale;
- *stil tranzacţional* – caracterizat printr-o combinare optimă a celor două stiluri prezentate mai sus, în sensul recunoaşterii, acceptării şi rezolvării diferitelor tipuri de conflicte de rol prin identificarea scopurilor personale cu cele ale instituţiei.

Concluzionând, se poate afirma că statutul cadrului didactic, ca membru al organizaţiei şcolare, este influenţat de aspectul organizaţional, de cel pedagogic şi de cel personal şi că, în exercitarea rolului său, trebuie să realizeze un echilibru dinamic între acestea, cu accent însă pe aspectul pedagogic.

III.3. Tipuri de roluri

Psihosociologii consideră că profesorului i se atribuie roluri luând în considerare următoarele variabile:

- activitatea principală pe care o desfăşoară în şcoală şi care este una instructiv-educativă;
- funcţiile pe care trebuie trebuie să şi le asume într-un context sociocultural, instituţional, specific;
- obiectivele pe care trebuie să le realizeze împreună cu diverşi parteneri.

D. Potolea (1989, p. 140) stabileşte câteva *roluri principale* ale cadrului didactic, prin raportare la funcţiile asumate şi îndeplinite în plan didactic (Joiţa, 2000, p. 35):

- de organizare şi conducere a clasei ca grup social;
- de consiliere şi orientare şcolară şi profesională;
- de îndrumare a activităţii extraşcolare;
- de perfecţionare profesională şi cercetare pedagogică;
- de activitate socioculturală.

A. Neculau (1999, pp. 258-259) descrie *rolurile profesorului* analizând mai întâi *funcţiile* acestuia:

- de educator;
- de organizator al învăţării;
- de partener al educaţiei;
- de membru al corpului profesoral.

Calitatea de educator este una dintre cele mai importante pe care trebuie să şi le asume cadrul didactic, deoarece, dincolo de calitatea de furnizor de informaţii, acesta trebuie să-l formeze, să-l îndrume pe elev către dezvoltarea capacităţilor proprii, să reprezinte pentru acesta un model, un partener, un sfătuitor. De aceea, indiferent de specialitatea sa, profesorul trebuie să se dedice transmiterii şi cultivării valorilor morale, a dezvoltării unor sentimente pozitive atât faţă de sine, cât şi faţă de ceilalţi (încredere, respect, generozitate etc.), a deprinderii unor comportamente de cooperare, de manifestrare liberă, creatoare. În aceste condiţii sunt aşadar excluse dirijismul, autoritarismul, etichetarea, marginalizarea, neîncrederea, suspiciunea, agresivitatea în orice conduită manifestată de profesor.

Ca organizator al procesului de predare-învăţare-evaluare, cadrul didactic trebuie să fie un profesionist, un bun cunoscător atât al domeniului de specialitate, cât şi al celui psihopedagogic. A şti să selectezi ce este mai interesant, mai util pentru elevi, a le face necunoscutul cunoscut, a le stimula motivaţia, a-i ajuta să depăşească dificultăţile întâlnite pe parcursul învăţării sunt doar câteva dintre partiturile comportamentale pe care trebuie să le antreneze eficient cadrul didactic.

Funcţia de partener al educaţiei vizează relaţiile educative pe care personalul didactic trebuie să le stabilească cu alţi factori educativi – ne referim aici la părinţi, în primul rând. Educaţia formală realizată în şcoală este doar una dintre formele educaţiei care

completează, echilibrează educaţia realizată de familie (educaţia informală) sau de alte instituţii cu scop educativ. Important este ca fiecare factor educativ să găsească, din punct de vedere sociomoral, căile cele mai potrivite valoric pentru a contribui la educarea optimă a copiilor. Atunci când aceste repere lipsesc, ar fi potrivită colaborarea tuturor pentru găsirea soluţiei viabile.

Ca membru al corpului profesoral, profesorul se află în postura de a participa activ la viaţa şcolii ca şi organizaţie, de a colabora cu colegii săi la creşterea calităţii actului educativ din şcoli, la schimbarea climatului educativ din aceste instituţii, la pozitivarea imaginii sociale promovate de mass-media prin cultivarea unor valori autentice, a unei atitudini responsabile faţă de pregătirea proprie şi a elevilor.

Pornind de la aceste funcţii, pot fi identificate trei tipuri de roluri care vizează mai cu seamă latura pedagogică a activităţii profesorului (Gallagher, 1994, *apud* Neculau, 1999, p. 260):

- de executor, de aplicant al planurilor şi programelor şcolare, al scopurilor, obiectivelor cuprinse în paginile acestora;
- de persoană-resursă în rezolvarea problemelor emoţionale şi motivaţionale ale elevilor;
- de facilitator al dezvoltării cognitive şi morale a elevilor.

O altă tipologie (Woolfolk, *apud* Nicola, 1996, pp. 474-475) trece în revistă următoarele roluri aferente statutului de profesor:

- de expert în actul de predare-învăţare, de transmiţător de cunoştinţe, dar şi de metode, stiluri;
- de declanşator şi susţinător al interesului pentru învăţare al elevilor;
- de lider în clasa de elevi;
- de manager, de persoană care supraveghează, dirijează, organizează activităţile desfăşurate în clasă;
- de model sociomoral pentru elevi, de transmiţător de valori, atitudini;
- de profesionist care analizează, studiază, interpretează fenomenele psihosociale din clasă.

Aşadar, după cum se poate observa, pentru fiecare funcţie deţinută de o persoană cu statutul de cadru didactic există o sumă de sarcini (roluri) pe care trebuie să le îndeplinească; dar, pentru aceasta, persoana trebuie să implice întregul său ansamblu structural-funcţional de atitudini, aptitudini, competenţe, capacităţi, să lucreze la formarea şi dezvoltarea sa personală şi profesională.

IV. Stilurile educaţionale

Aşa cum am observat, una dintre principalele funcţii ale cadrului didactic este cea de conducere. Prin specificul său, procesul educativ presupune o serie de activităţi de îndrumare, control, conducere, planificare, evaluare, care, în cea mai mare măsură, sunt prescrise tuturor, dar realizate într-o manieră diferită de fiecare cadru didactic. Expresia unui ansamblu de moduri de comportament manifestate frecvent în conduita unui cadru didactic şi care dau măsura felului de a fi al acestuia în ceea ce priveşte conducerea,

organizarea activităților din clasă, controlul și sancțiunea diverselor conduite ale elevilor, planificarea conținuturilor de predat-învățat, rezolvarea dificultăților apărute în diferite momente în clasă, stimularea și întreținerea interesului pentru învățare al elevilor, evaluarea progreselor cognitive ale acestora poate fi considerată *stilul educațional al unui profesor*.

Una dintre celebrele teorii asupra tipologiei stilurilor de conducere a unui grup este cea a lui K. Lewin și a colaboratorilor săi, R. Lippit și R.K. White. Aceștia au identificat două stiluri de bază: *autoritar* și *democratic*, și unul de referință, numit *laissez-faire*.

Stilul autoritar se caracterizează prin faptul că liderul (profesorul, în cazul grupurilor școlare) este cel care va decide obiectivele, activitățile, etapele de desfășurare a acestora, mijloacele, metodele ce vor fi folosite, sarcinile de realizat de către fiecare membru al grupului; atitudinea generală este una rece și impersonală, spiritul de echipă fiind anihilat de egoism și individualism.

Stilul democratic poate fi caracterizat astfel: liderul propune grupului și negociază cu membrii acestuia obiectivele, activitățile, metodele, mijloacele de realizare a activităților, atmosfera generală fiind una de cooperare, sprijin reciproc, deschidere către comunicare sinceră a ideilor.

Stilul laissez-faire se traduce printr-o atitudine de pasivitate din partea liderului, acesta lăsând grupul să decidă cum va desfășura activitățile. Implicarea liderului constă în furnizarea de mijloace și de informații, dacă îi sunt solicitate. Lipsește însă îndrumarea, evaluarea activității de grup.

În ceea ce privește controlul exercitat de un profesor în clasă, au fost propuse două concepte: *autoritate* și *putere* (L. Cohen, L. Manion).

Noțiunea de *autoritate* „se susține pe un sistem impersonal de norme și valori, care întrunește măcar parțial consensul celor aflați sub autoritatea unei persoane. În situații de anomie, puterea poate fi un mijloc de susținere a autorității".

Noțiunea de *putere* „denotă modalitățile brutale, lipsite de normativitate consensuală, prin care un individ îi supune pe ceilalți voinței sale" (Peters, *apud* Stan, 1999, p. 22).

În concepția lui K. Wadd, eficiența profesorului în planul conducerii este determinată de patru factori (*apud* Stan, 1999, p. 23):

1. „charisma – capacitatea de a atrage și de a influența oamenii prin propria personalitate;
2. ascendența – capacitatea de a obține controlul asupra unei situații prin simpla prezență a persoanei respective;
3. resursele informative și intelectuale;
4. resursele de putere – capacitatea unui cadru didactic de a organiza activitatea unei clase".

Pornind de la corelații stabilite între poziția de autoritate și cea de putere, E. Wragg a distins mai multe tipuri de control exercitate de profesor și care pot fi suprapuse parțial pe tipurile identificate de Lewin:

- autoritar, identic cu cel propus de Lewin și colaboratorii săi, în care domină poziția de impunere inflexibilă adoptată de profesor cu efecte negative în planul dezvoltării personalității autonome, independente a elevilor;
- permisiv, identic cu stilul laissez-faire caracterizat mai sus și care poate să prezinte avantajul încurajării creativității, autonomiei de gândire și de acțiune a elevilor, dar

care poate afecta negativ climatul educaţional, în sensul că absenţa unui scop precis al activităţii poate să genereze anxietate, frustrare, sentimente de neîncredere ;

- centrat pe modificările de comportament ale elevilor, stil bazat în bună parte pe folosirea pedepselor şi recompenselor şi care conduce la formarea unor reflexe condiţionate, şi nicidecum a unei atitudini determinate de liberul consimţământ şi pe asumarea responsabilă a actelor personale ;
- centrat pe cultivarea unor relaţii de parteneriat cu elevii, coincide cu stilul democratic deja cunoscut şi care dezvoltă abilităţile de socializare ale elevilor ;
- ştiinţific, centrat pe aspectele de ordin cognitiv, uneori în detrimentul celor sociale, în sensul identificării celor mai bune metode de predare şi învăţare ;
- centrat pe conexiunile şcolii cu alte subsisteme sociale, caracterizat de dorinţa de a gestiona influenţele şi efectele acestora exercitate de alţi factori decât cei şcolari (economici, politici, financiari etc.).

Trebuie să menţionăm că nici un stil, nici altul nu subzistă în stare pură şi nu caracterizează un profesor de-a lungul întregii sale cariere profesionale. Mai mult, deşi unele stiluri par mai avantajoase, mai eficiente decât altele, cercetările au demostrat că pot fi şi situaţii care demonstrează contrariul. Astfel, pe termen lung, stilul democratic poate fi favorabil dezvoltării libere, autonome a elevilor, dar, atunci când este necesară realizarea rapidă a unor sarcini, se impune stilul autoritar. În concluzie, eficienţa unui stil sau a altuia poate fi determinată de : „natura sarcinii şi a situaţiei cu care se confruntă grupul, de caracteristicile de personalitate ale profesorului şi ale elevilor, de vârsta acestora, de natura obiectivelor grupului etc." (Sălăvăstru, 2004, pp. 150-160).

Activitate

Faceţi câteva consideraţii legate de modul în care vârsta elevilor poate determina abordarea unui stil educaţional dintre cele prezentate mai sus.

Putem vorbi în această situaţie despre un stil optim în plan educaţional ? Psihopedagogii consideră că, din acest punct de vedere, cel mai potrivit stil este acela care asigură eficienţa învăţării, care stimulează interesul pentru învăţare al elevului şi care generează, în final, satisfacţia în învăţare a acestuia. Pornind de la aceste finalităţi, psihopedagogii au apreciat că cel mai potrivit ar fi aşa-numitul *stil centrat pe elev*, pe nevoile, trebuinţele, dorinţele acestuia, profesorul devenind astfel :

- *pedagog* care nu impune informaţii ştiinţifice, idei, opinii, ci care adoptă o manieră nondirectivă, diferenţiată, individualizată în realizarea demersului de predare-învăţare ;
- *proiectant*, *tutore*, *manager*, *moderator*, *organizator*, persoană care proiectează, stimulează, organizează, orientează, reglează şi ameliorează activitatea de cunoaştere desfăşurată de elevi ;
- *mediator* al învăţării, facilitând legătura dintre cunoaştere şi acţiune ;
- *partener* al elevului într-o relaţie educaţională interactivă ;
- *coordonator*, *consilier* al elevilor în munca lor personală, în orientarea lor legată de utilizarea timpului de lucru, de folosirea optimă a materialelor, a mijloacelor ;

- *valorizator* al schimburilor intelectuale şi verbale realizate în cadrul instruirii ;
- *persoană-resursă* pentru organizarea şi derularea activităţilor propuse de/pentru elevi ;
- *transmiţător de informaţii, de atitudini, principii* ;
- *agent, autor* şi *autor* în derularea demersurilor educative ;
- *evaluator*, care pune în practică metode, tehnici de evaluare şi care încurajează, susţine eforturile de învăţare ale elevilor.

> **Activitate**
> Menţionaţi şi alte avantaje ale adoptării de către profesor a stilului centrat pe elev.

Concluzia care se impune este aceea potrivit căreia promovarea unui stil adecvat în activitatea instructiv-formativă depinde de o variabilă importantă, care e personalitatea cadrului didactic, caracteristicile acesteia putând să moduleze comportamentul în diverse situaţii specifice. Exercitarea rolurilor şi adoptarea unui stil educaţional eficient presupune dezvoltarea unor competenţe multiple, a unor atitudini.

V. Profesionalizarea carierei didactice prin sistemul de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice

În ultimul deceniu, Comisia Europeană a realizat o serie de documente care să ajute statele membre în renovarea şi dezvoltarea propriilor sisteme educative cu scopul compatibilizării lor la nivel european. Unul dintre obiectivele strategice ale Uniunii Europene este ca aceasta să „devină cea mai competitivă şi mai dinamică economie bazată pe cunoaştere din lume, capabilă de creştere economică durabilă, cu mai multe locuri de muncă şi o mai mare coeziune socială" (*apud* Iucu, 2004, p. 16). În acest sens, încă din 2001, *European Employment Guidelines* sublinia necesitatea ca orice stat membru să adopte strategii în ceea ce priveşte formarea permanentă (*lifelong learning*). Astfel, aceste strategii ar trebui să asigure îndeplinirea următoarelor obiective (Ilie, 2005, p. 46) :

- creşterea calităţii şi eficienţei sistemelor educaţionale şi de formare profesională în UE ;
- facilitarea accesului tuturor în sistemele educaţionale şi de formare profesională ;
- deschiderea sistemelor educaţionale şi de formare profesională.

Aceste deziderate focalizau atenţia asupra necesităţii de a investi masiv în formare şi în educaţie, lucru care presupunea o schimbare la nivel macrostructural, dar mai cu seamă la nivel micro-, sub aspectul rolului cadrului didactic în asumarea acestor provocări.

În spaţiul românesc, exigenţele europene, dar mai cu seamă transformările radicale de pe piaţa muncii au impulsionat reforma sistemului de formare continuă a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar, reformă ce s-a făcut simţită mai cu seamă la

nivel legislativ prin prevederile apărute în Legea Învăţământului încă din 1995, Statutul Personalului Didactic (1997), Metodologia formării continue a personalului didactic din învăţământul preuniversitar (1998), Strategia Dezvoltării Învăţământului Preuniversitar în perioada 2001-2004, dar şi la nivel instituţional, prin înfiinţarea în iunie 2001 a Centrului Naţional de Formare a Personalului din Învăţământul Preuniversitar.

Un document important în procesul de reformare a sistemului de formare iniţială şi continuă a personalului didactic din învăţământul preuniversitar a fost Strategia de dezvoltare a sistemului de formare iniţială şi continuă a personalului din învăţământul preuniversitar, 2001-2004. Aprobată în 2001, această strategie a fundamentat demersurile de formare continuă care s-au derulat de atunci şi care au venit în întâmpinarea următoarelor necesităţi:

- elaborarea unui set de standarde profesionale specifice şi corelarea acestora cu etapele, competenţele, exigenţele necesare în derularea carierei didactice;
- utilizarea eficientă a sistemului de credite transferabile pentru asigurarea unei dinamici profesionale viabile;
- crearea şi dezvoltarea unei pieţe educaţionale a ofertelor de formare continuă, piaţă bazată pe o reală concurenţă;
- înfiinţarea şi dezvoltarea unei instituţii a cărei activitate să fie focalizată pe stabilirea criteriilor şi a procedurilor de acreditare a programelor de formare continuă, pe analiza nevoilor de formare ale tuturor persoanelor implicate în procesul educaţional, pe îndrumarea şi controlul programelor de formare acreditate;
- corelarea programelor de formare iniţială cu cele de formare continuă şi conturarea în acest fel a unui traseu profesional care să transforme meseria didactică într-o profesie.

Problema asigurării calităţii în procesul de formare a cadrelor didactice a fost rezolvată prin elaborarea standardelor profesionale, definite ca „enunţuri exigente ce indică un criteriu sau o normă în raport cu care se apreciază calitatea unui program, proces, produs sau a unei performanţe; standardul exprimă aşteptări valorice, calităţi pretinse, practice profesionale obligatorii" (Potolea, *apud* Iucu, 2004, p. 53).

Standardele pot fi de mai multe tipuri, în funcţie de nivelul la care se operează analiza de calitate:

- standarde instituţionale;
- standarde curriculare;
- standarde instrucţionale, metode, strategii, forme de organizare a pregătirii;
- standarde de evaluare şi certificare.

La momentul actual, Centrul Naţional de Formare a Personalului din Învăţământul Preuniversitar organizează şi coordonează acreditarea programelor de formare continuă oferite de diverşi furnizori de stat şi/sau particulari pe baza sistemului de standarde elaborat. În acest fel, s-a instituit un mecanism de control asupra calităţii programelor de formare în privinţa curriculumului, metodelor, mijloacelor şi modului de organizare şi evaluare a acestora. Exigenţele pe care această instituţie încearcă să le atingă prin activitatea de evaluare a programelor propuse de diverşi furnizori sunt:

- ofertele curriculare să răspundă nevoilor exprimate de cadrele didactice şi standardelor aplicării curriculumului naţional;

- adaptarea metodelor la conţinuturile abordate ;
- folosirea cu predilecţie a metodelor interactive ;
- introducerea activităţilor aplicative în proporţie de 2/3 din durata programului ;
- aplicarea unor metode şi tehnici de formare a disponibilităţilor de reflecţie asupra propriilor activităţi didactice ;
- aplicarea unor metode de iniţiere a cadrelor didactice în cercetarea participativă în diferite domenii ale practicii didactice şi educaţionale.

Un alt obiectiv al sistemului de formare este şi cel al mobilităţii profesionale, care s-a putut îndeplini prin instituirea *sistemului creditelor profesionale transferabile*, pe baza cărora sunt recunoscute participările cadrelor didactice la formare, acestea fiind utilizate drept criterii profesionale autentice de evoluţie în carieră. În acest sens, a fost elaborat un document-cadru care reglementează funcţionarea acestui sistem pe baza următoarelor principii : mobilitate, modularitate, curriculum (secvenţiere internă a disciplinelor de învăţământ), responsabilizare, succes şi eficienţă, transfer.

În acest fel, în domeniul educaţiei s-a pus explicit problema *managementului carierei didactice*, adică a unui efort de „planificare, proiectare şi aplicare a stategiilor şi planurilor ce permit unei organizaţii să-şi satisfacă necesităţile de resurse umane, iar membriilor organizaţiei să-şi îndeplinească propriile aspiraţii privind realizarea profesională şi socială" (Iucu, 2004, p. 30). În acest context, profesionalizarea carierei didactice este o soluţie viabilă pentru rezolvarea numeroaselor probleme din învăţământ.

„*Profesionalizarea* este un proces de formare a unui ansamblu de capacităţi şi competenţe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoştinţe (teoretice şi practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective" (Păun, 2002, p. 21). Acest proces presupune, în primul rând, un efort de definire a „identităţii profesionale", adică de descriere, structurare a acelor cunoştinţe, competenţe, valori, atitudini, într-un model solid fundamentat teoretic şi funcţional din punct de vedere practic, ce poate fi deprins sistematic şi impus în spaţiul activităţilor şi profesiilor sociale. Cel de-al doilea aspect pe care-l presupune procesul profesionalizării este acela de „legitimare a profesiei didactice în câmpul activităţilor şi profesiilor sociale prin elaborarea unui *model al profesiei didactice*" (Păun, 2002, p. 21). Profesionalizarea capătă un aspect concret de definire, operaţionalizare a acelor competenţe necesare unei persoane care lucrează în calitate de cadru didactic, dar şi unul teoretic de stabilire a principiilor ce trebuie să fundamenteze demersul de stabilire a acestor tipuri de competenţe. În plan aplicativ, acest demers de profesionalizare se poate observa pe parcursul procesului de formare care cuprinde două etape : a activităţilor de formare iniţială şi a activităţilor de formare continuă, între acestea stabilindu-se relaţii de continuitate şi interdependenţă.

Formarea iniţială a personalului didactic (cu excepţia institutorilor care se realizează în cadrul Facultăţilor de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei) se realizează la nivel universitar prin intermediul Departamentelor de Pregătire a Personalului Didactic, ce reprezintă structuri instituţionalizate abilitate să asigure pregătirea pedagogică, psihologică şi metodică a studenţilor şi absolvenţilor care optează pentru profesia didactică.

Începând cu anul universitar 2005-2006, s-a declanşat un amplu proces de reformă determinat de adoptarea de către miniştrii Educaţiei din ţările membre şi asociate Uniunii Europene (în total, 29) a Declaraţiei de la Bologna, prin care se doreşte ca, până în 2010,

„să se creeze un spaţiu european al învăţământului superior şi înfiinţarea consorţiilor universitare şi a universităţilor metropolitane" (Bocoş, 2006, p. 41).

Ca urmare a acestui document, întregul sistem universitar a intrat într-un îndelung proces de reformă care s-a repercutat şi asupra formării iniţiale a viitoarelor cadre didactice. Astfel, MEdC a elaborat un ordin (din iulie 2008) care reglementează programul de studii psihopedagogice în vederea certificării pentru profesia didactică prin DPPD. Astfel, „certificarea pentru profesia didactică se poate obţine la două niveluri:

1. nivelul I (iniţial), care le acordă absolvenţilor de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în învăţământul preuniversitar obligatoriu, cu condiţia acumulării unui număr de 30 de credite;
2. nivelul II (de aprofundare) care le acordă absolvenţilor de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în învăţământul liceal, postliceal şi universitar cu două condiţii: să acumuleze un minimum de 60 de credite transferabile din programul de studii psihopedagogice şi să absolvească un program de masterat în domeniul de licenţă.

Paleta disciplinelor psihopedagogice s-a diversificat foarte mult, curriculumul programului fiind structurat pe trei componente:

- curriculum-nucleu, alcătuit din disciplinele şi activităţile didactice obligatorii pentru nivelul I şi nivelul II şi care cuprinde: discipline de pregătire psihopedagogică fundamentală şi discipline de pregătire didactică şi practică de specialitate;
- curriculum extins, alcătuit din disciplinele şi activităţile didactice obligatorii pentru nivelul II şi care cuprinde discipline de extensie a pregătirii psihopedagogice şi discipline de extensie a pregătirii didactice şi practice de specialitate;
- curriculum opţional, care cuprinde doar două discipline dintre care studentul va alege doar una dintre cele două pachete de discipline.

Modul acesta de organizare a formării iniţiale a cadrelor didactice se întemeiază pe necesitatea măririi şanselor absolvenţilor ciclului de studii universitare de licenţă pe piaţa românească şi europeană a muncii, creşterii importanţei pregătirii psihopedagogice în ansamblul pregătirii viitorului cadru didactic, diversificării contextelor experienţiale şi formative ale viitorului cadru didactic. Problemele formării iniţiale sunt departe de a fi rezolvate atâta vreme cât studenţii cei mai buni nu sunt motivaţi să aleagă o carieră didactică din cauza unei insuficiente susţineri financiare a învăţământului din partea statului, a unor reprezentări negative care subminează autoritatea persoanei de la catedră şi a inerţiei foarte mari a sistemului în realizarea schimbării etc

Cu toate eforturile realizate până acum în planul formării iniţiale şi continue a personalului didactic, există încă serioase probleme legate de identitatea profesiei didactice, de viitorul acesteia în condiţiile unui interes scăzut pentru educaţie. Ne aflăm totuşi în plin proces modernizare a sistemului de educaţie şi nutrim speranţa că eforturile exemplare ale fiecăruia vor contribui la evoluţia generală pozitivă.

Bibliografie

Allport, G., 1991, *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ausubel, D.; Robinson, Fl., 1981, *Învăţarea în şcoală. Introducere în Psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bocoş, M., 2006, „Subsistemul formării iniţiale a cadrelor didactice din România – caracterizare generală, contextualizare educaţională naţională şi europeană", *Anuarul Institutului de Pregătire Didactică*, Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj, pp. 35-48.

Cerghit, Ioan, 1988, „Determinaţiile şi determinările educaţiei", *Curs de Pedagogie*, Universitatea Bucureşti.

Cucoş, Constantin, 2002, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.

Dafinoiu, I., 2002, *Personalitate. Metode calitative de abordare. Observaţia şi interviul*, Editura Polirom, Iaşi.

Diaconu, M., 2002, „Competenţele profesiei didactice", în L. Gliga (coord.), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, MEdC, Consiliul Naţional pentru Pregătirea Profesorilor, Bucureşti.

Gherghinescu, R., 1999, „Conceptul de competenţă didactică", în S. Marcus (coord.), *Competenţa didactică – perspectivă psihologică*, Editura ALL Educaţional, Bucureşti, pp. 11-23.

Gliga, L. (coord.), 2002, *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, MEC, Consiliul Naţional pentru Pregătirea Profesorilor, Bucureşti.

Ilie, Vali, 2005, „Valori europene în formarea profesorului constructivist", în E. Joiţa, *Strategii constructiviste în formarea iniţială a profesorului*, Editura Universitaria, Craiova.

Iucu, R., 2004, *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Humanitas Educaţional Bucureşti.

Joiţa, E., 2000, *Management educaţional. Profesorul-manager: roluri şi metodologie*, Editura Polirom, Iaşi.

Marcus, S. (coord.), 1999, *Competenţa didactică – perspectivă psihologică*, Editura ALL Educaţional, Bucureşti.

Mitrofan, N., 1988, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti.

Neculau A.; Boncu, Şt., 1999, „Dimensiuni psihosociale ale activităţii profesorului", în A. Cosmovici, L. Iacob, *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, pp. 255-277.

Nicola, I., 1996, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Niculescu, M.R. (coord.); Plugaru, L.; Pălăşan, T., 2001, „Competenţa cadrului didactic şi maturitatea şcolară a elevului – două condiţii ale eficienţei activităţii educaţionale", în M.R. Niculescu, (coord.), *Pregătirea iniţială, psihologică, pedagogică şi metodică a profesorilor*, Editura Universităţii „Transilvania", Braşov, pp. 358-372.

Păun, E., 1999, *Şcoala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi.

Păun, E., 2002, „Profesionalizarea activităţii didactice", în L. Gliga (coord.), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, MEC, Consiliul Naţional pentru Pregătirea Profesorilor, Bucureşti.

Radu, I., 2006, „Demersuri tipice în abordarea personalităţii", în A. Opre (coord.), *Noi tendinţe în psihologia personalităţii*, vol. 1, Editura ASCR, Cluj-Napoca, pp. 19-33.

Sălăvăstru, D., 2004, *Psihologia educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.

Stan, E., 1999, *Profesorul între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti.

MEdC, Direcţia Generală pentru Educaţie Continuă, Formarea şi Perfecţionarea Personalului Didactic, 2001, *Strategia de dezvoltare a sistemului de formare iniţială continuă a personalului didactic şi a managerilor din învăţământul preuniversitar, 2001-2004*.

MEdC, *ORDIN privind arobarea programului de studii psihopedagogice în vederea certificării pentru profesia didactică prin DPPD*, iulie 2008.

Asistenţa psihopedagogică în şcoală

Lect.univ.dr. Simona Butnaru

Scopul unităţii de curs :

- îmbogăţirea cunoştinţelor şi abilităţilor de intervenţie în domeniul asistenţei psihopedagogice.

Obiective operaţionale :

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să :

- diferenţieze conceptual tipurile de consiliere practicate în şcoală ;
- argumenteze importanţa respectării principiilor consilierii în relaţia cu clienţii ;
- proiecteze programe de consiliere respectând fazele procesului ;
- demonstreze stăpânirea strategiilor de consiliere realizând proiecte de activităţi de consiliere ;
- prezinte cadrul instituţional şi legislativ în care se realizează asistenţa psihopedagogică.

I. Delimitări în aria conceptuală a asistenței psihopedagogice

Conceptul de *asistență*, provenit din latinescul *assisto-ere* şi *adsisto-ere*, care înseamnă a veni lângă, a sta lângă, a fi lângă, semnifică (*cf.* Tomşa, 1999) activităţile organizate social în scopul asigurării condiţiilor optime de dezvoltare şi viaţă pentru individ sau în scopul prevenirii şi înlăturării situaţiilor de suferinţă prezente temporar în viaţa persoanei.

Asistenţa psihopedagogică este o activitate cu caracter interdisciplinar desfăşurată de către consilierul şcolar în sprijinul elevilor, profesorilor şi părinţilor pentru a facilita ameliorarea eficienţei activităţii instructiv-educative (Tomşa, 1999). Acţiunile integrate în asistenţa psihopedagogică sunt cunoaşterea personalităţii elevilor, tratarea diferenţiată a elevilor în funcţie de particularităţile individuale, recuperarea lacunelor în procesul de dezvoltare a personalităţii, orientarea şcolară şi profesională. Într-o lucrare despre consilierea şcolară (Hall, Hall, 2003), aceasta este definită ca utilizarea informată a unei relaţii pentru a facilita autocunoaşterea, acceptarea emoţională şi dezvoltarea optimă a resurselor personale. Scopul general este de a le oferi elevilor oportunităţi de a construi o viaţă mai satisfăcătoare şi mai plină de resurse (*British Association of Counseling*, 1991, p. 1).

Relaţia dintre asistenţa psihopedagogică şi consiliere nu este întru totul clară – consilierea poate fi privită ca proces de asistare (Băban, 2001, p. 15) sau ca „o relaţie interumană de asistenţă şi suport dintre persoana specializată în psihologia şi consilierea educaţională (profesor) şi grupul de elevi, în scopul dezvoltării personale şi prevenţiei situaţiilor problematice şi de criză" (Băban, 2001, p. 19), dar şi ca mijloc de realizare a asistenţei psihopedagogice (Dumitru, 2008, p. 12) alături de *activităţile instructiv--educative curente* conduse de cadrele didactice.

Între activităţile instructiv-educative şi activităţile de consiliere sunt asemănări – ambele au drept obiectiv formarea personalităţii umane, presupun acordare de sprijin, îndrumare a participanţilor la instruire, dar şi diferenţieri. În activităţile instructiv--educative, profesorul instruieşte, „le propune elevilor un mod de prezentare şi înţelegere a ştiinţei", pe când „consilierul educaţional facilitează realizarea învăţării eficiente şi durabile în fiecare persoană", oferă instrumente şi tehnici prin care persoana „să asimileze în manieră proprie ştiinţa", se focalizează şi pe aspecte de ordin psihologic pentru a asigura dezvoltarea personală prin educaţie, îi abilitează pe elevi să rezolve eficient şi performant problemele de orice natură ar fi acestea (Dumitru, 2008, pp. 14-15). Principala sarcină a consilierului (*cf.* Băban, 2001, p. 19) constă în ajutarea elevilor să parcurgă paşii unui demers de conştientizare, clarificare, evaluare şi actualizare a sistemului personal de valori. Băban (2001) subliniază că profesorul consilier nu se substituie consilierului psiholog, între aceştia fiind necesar un raport de colaborare. Profesorul consilier contribuie la reducerea riscului apariţiei şi dezvoltării de probleme care necesită în mod obligatoriu expertiza psihologului specialist. Psihologul şcolar favorizează procesul educativ prin structurarea unor strategii de intervenţie cognitivă, motivaţională, emoţională şi comportamentală la nivel individual şi de grup.

Literatura în domeniul consilierii educaţionale utilizează uneori interşanjabil termeni precum consiliere psihopedagogică, educaţională, şcolară, sau profesor consilier, consilier educaţional, consilier şcolar, profesor psihopedagog, fapt generator de anumite ambiguităţi la nivelul delimitării rolurilor profesioniştilor sau serviciilor oferite. Băban (2001, pp. 15-16) inventariază şi descrie mai multe tipuri de consiliere (informaţională, educaţională, de dezvoltare, personală, suportivă, vocaţională, de criză, pastorală), precizând că acestea nu se exclud neapărat : consilierea educaţională presupune elemente de consiliere, vocaţională, suportivă, de dezvoltare personală sau informaţională.

Consilierea psihopedagogică sau educaţională se distinge de consilierea psihologică, de psihoterapie, prin câteva caracteristici (Dumitru, 2008. pp. 15-16) : se adresează unor persoane aflate într-un proces de formare şi dezvoltare a propriei personalităţi – unor elevi –, are la bază un model *psihoeducaţional* al formării şi dezvoltării personalităţii, având scopul de a determina evoluţia dezirabilă a persoanei ; îşi asumă cu precădere un *rol preventiv*, *de dezvoltare* ; este un *demers educaţional*, *formativ*, care urmăreşte să-i sprijine pe oameni să se ajute singuri ; este un demers *participativ* care-l situează pe client într-un rol activ de găsire a soluţiilor problemelor ; integrează şi valorifică perspectiva psihologiei umaniste cu focalizare pe *autodezvoltare*, *autonomie*, *autoîmplinire*.

Acelaşi autor (Dumitru, 2008, p. 53) delimitează dimensiunile consilierii psihopedagogice :

a) dimensiunea psihologică – sprijinul acordat pentru realizarea unei congruenţe între cogniţii, emoţii, atitudini, comportamente ;
b) dimensiunea pedagogică/educaţională vizează provocarea unor schimbări voluntare în cogniţiile, atitudinile şi comportamentele oamenilor prin antrenarea în activităţi educaţional-formative.

Un aspect important precizat de Dumitru (2008, p. 54) este interdependenţa dimensiunilor psihologice şi educaţionale în orice tip de consiliere şi importanţa caracterului psihopedagogic în determinarea eficienţei oricărui demers de consiliere.

Procesul de asistenţă psihopedagogică se diferenţiază sub aspectul obiectivelor, conţinuturilor, metodelor, în funcţie de scopul principal urmărit. Dumitru (2008) distinge în acest sens consilierea psihopedagogică pentru dezvoltare, preventivă în situaţii de criză şi remedială.

După numărul de persoane care beneficiază simultan de asistenţă din partea consilierului, distingem consilierea individuală şi consilierea în grup (Ehly, Dustin, 1989). Consilierea individuală urmăreşte facilitarea schimbării comportamentale, dezvoltarea responsabilităţii pentru propriile comportamente, ameliorarea deprinderilor de rezolvare a problemelor şi luare a deciziilor, ameliorarea relaţiilor şi dezvoltarea potenţialului personal, pentru elevii cu cerinţe educative speciale (CES), normalizarea relaţiilor cu colegii fără CES şi adaptarea la realităţile clasei obişnuite.

Consilierea în grup oferită în şcoală poate urmări ameliorarea relaţiilor elevilor cu profesorii, dezvoltarea unor deprinderi sociale, dezvoltarea unor deprinderi de învăţare eficientă etc. Oricare ar fi obiectivele propriu-zise, consilierea în grup se focalizează şi pe învăţarea de către participanţi a unor deprinderi necesare activităţii în grup : adresarea de întrebări directe privind sentimentele, formularea de comentarii asupra procesului, ascultarea activă – parafrazarea, rezumarea, reflectarea sentimentelor, autodeschiderea.

Este important ca participanţii să fie ajutaţi să înţeleagă de ce fac parte din grup şi ce anume au de făcut.

Analiza procesului asistenţei psihopedagogice desfăşurat în şcoală va avea ca obiect principiile sau regulile generale de respectat în oferirea asistenţei psihopedagogice, obiectivele, conţinuturile sau temele abordate şi metodele prin care se realizează activităţile de asistenţă psihopedagogică.

Temă de reflecţie
Evidenţiaţi diferenţierile şi suprapunerile semantice între tipurile de consiliere descrise anterior.

II. Principii ale asistenţei psihopedagogice

Activitatea de asistenţă psihopedagogică presupune întotdeauna o relaţie profesională între un asistat (individ sau grup) şi un consilier care oferă asistenţă. Pentru ca activitatea să fie eficientă, relaţia stabilită între cei doi poli trebuie să se caracterizeze (*cf.* Geldard şi Geldard, *apud* Dumitru, 2008, p. 77) prin: *exclusivitate* – nepermiţând intruziunea unei alte persoane fără acordul celor doi, *securitate* – clientul să se simtă în siguranţă, respectând anumite reguli stabilite de comun acord cu consilierul, autenticitate – relaţie sinceră, directă, bazată pe bună credinţă, cooperare în rezolvarea problemelor, *confidenţialitate*, *confort psihic* – să evite disconfortul, anxietatea, *sens* – clientul să ştie de ce şi pentru ce vine la consilier. În cazul copiilor, confidenţialitatea trebuie limitată uneori, când este necesar ca părinţii să fie informaţi despre gândurile şi sentimentele propriilor copii aflaţi în situaţii de maltratare, abuzuri, şocuri emoţionale, dar aceasta după ce are loc o discuţie în care copilul este asigurat că nu este trădat.

În orice proces de consiliere este importantă relaţia stabilită între consilier şi client. Carl Rogers, iniţiatorul terapiei nondirective şi centrate pe client (*apud* Sommers-Flanagan, 2004), preciza caracteristicile acestei relaţii:

- *Congruenţă* sau *autenticitate*, înţeleasă uneori ca transparenţă. Consilierul congruent este real, deschis şi onest, oferindu-i astfel clientului o bază cu care să poată intra în interacţiune. Autenticitatea consilierului antrenează autenticitate din partea clientului. Sentimentele exprimate nu trebuie să fie neapărat pozitive întotdeauna, ci trebuie să fie autentice.
- *Atitudinea pozitivă necondiţionată* se referă la acceptare, preţuire, respect. Implică valorizarea clientului ca persoană separată, ale cărei gânduri, sentimente, credinţe, trebuie acceptate deschis, fără condiţionări. În cazul în care consilierul îl acceptă deschis pe client, atunci acesta poate începe să exploreze cine este cu adevărat, ceea ce vrea cu adevărat şi îl ajută astfel pe client să se accepte pe sine.
- *Empatia corectă sau înţelegerea empatică* – îndeplineşte o serie de funcţii în consiliere: formează o limită între consilier şi client, dizolvă frica şi negarea clientului, le oferă siguranţă clienţilor. Empatia este considerată un concept multidimensional descris cel mai adesea prin trei componente (*cf.* Sommers-Flanagan, 2004): *empatia*

intelectuală – a privi lumea din perspectiva clientului, într-un mod intelectual sau distant; *empatia emoţională* – a simţi o emoţie ca reacţie la cuvintele şi starea emoţională a clientului; *empatia imaginativă* – autointerogarea: „cum m-aş simţi dacă aş fi în situaţia clientului meu?".

Teoria din domeniul consilierii (Ehly, Dustin, 1989; Sommers-Flanagan, 2004; Thompson, 2003; Dafinoiu, 2000; Dumitru, 2008) descrie *factorii comuni* care asigură succesul procesului – insight, catharsis, testarea realităţii, deschiderea, identificarea –, iar pentru consilierea în grup – învăţarea vicariantă, flexibilitatea rolului, universalitatea, altruismul, reactivarea modelului familiei, învăţarea interpersonală. Semnificaţia acestora îi apropie de principiile prezentate anterior. Dafinoiu (2000) grupează factorii în trei categorii:

- factori de susţinere – catharsis, identificarea cu consilierul, confidenţialitatea, relaţia pozitivă, securizarea, alianţa terapeutică, coparticiparea clientului şi consilierului, căldura, empatia, respectul, autenticitatea consilierului, încrederea;
- factori de învăţare – sfaturile, trăirea afectivă, asimilarea experienţelor problematice, modificarea aşteptărilor privind eficienţa personală, explorarea cadrului de referinţă intern, feedbackul, priza de conştiinţă, justificarea;
- factori de acţiune – reglarea comportamentului, controlul cognitiv, încurajarea clientului să-şi înfrunte temerile, să-şi asume riscul, să controleze eforturile, modelare, antrenament, confruntarea cu realitatea, trăirea succesului.

Alteori, principiile consilierii sunt prezentate sub forma unor sfaturi şi sugestii acţionale (Meier, 1989, *apud* Dumitru, 2008, pp. 140-156). Spre exemplu:

Stabiliţi un contact personal cu clientul! Cooperaţi cu clientul! Explicaţi-le clienţilor demersul consilierii! Îndrumaţi clientul, imprimând un anumit ritm convorbirii! Vorbiţi puţin şi fiţi concis! Când nu ştiţi ce să spuneţi nu spuneţi nimic! Aveţi dreptul să contraziceţi clientul în măsura în care îl susţineţi! Individualizaţi consilierea! Observaţi rezistenţa clienţilor! Când sunteţi nesigur, bazaţi-vă pe sentimente! Planificaţi de la început finalul procesului de consiliere! Evitaţi să daţi sfaturi! Evitaţi rezolvarea prematură a problemelor clientului! Nu vă bazaţi numai pe întrebări! Ascultaţi cu atenţie ce spune clientul! Fiţi atent la limbajul nonverbal al clientului! Menţineţi clientul în centrul discuţiei! Fiţi concret şi cereţi clientului să fie la fel! Fiţi atent la metafore! Sintetizaţi şi rezumaţi rezultatele procesului de consiliere! etc.

Sfaturile şi sugestiile enunţate vizează construirea relaţiei dintre consilier şi client, invită la focalizarea pe indicii comportamentale pe care clientul le oferă în interacţiunea cu consilierul şi conturează căi de acţiune în procesul de consiliere.

Respectarea principiilor consilierii capătă sens prin raportarea la finalităţile procesului. Îndeplinirea obiectivelor depinde de alinierea practicilor consilierului la principiile anterioare.

Temă de reflecţie

Argumentaţi caracterul sistemic al principiilor consilierii.

III. Obiectivele asistenţei psihopedagogice

Obiectivele asistenţei psihopedagogice sunt formulări referitoare la achiziţiile sau schimbările psihocomportamentale dezirabile ale clienţilor. Nivelul de generalitate al formulării obiectivelor variază. Obiectivele fundamentale urmărite de activitatea de asistenţă psihopedagogică oferită elevilor includ (Tomşa, 1999, p. 9) :

- consolidarea stării de sănătate fizică şi psihică a fiecărui elev în parte ;
- facilitarea procesului de adaptare şcolară şi socială şi, implicit, ameliorarea relaţiilor copilului cu familia, şcoala şi societatea ;
- ameliorarea accesului către acţiuni formative desfăşurate la nivel general ;
- sprijinirea elevului în procesul orientării sale şcolare şi profesionale.

Pornind de la scopul fundamental al consilierii – funcţionarea psihosocială optimă a persoanei şi grupului, Băban (2001, pp. 17-18) împarte obiectivele în trei categorii : *promovarea sănătăţii şi stării de bine* (cu componentele : acceptare de sine, relaţii pozitive cu ceilalţi, autonomie, control, sens şi scop în viaţă, dezvoltare personală), *dezvoltarea personală* (cunoaştere de sine, imagine de sine, capacitate de decizie responsabilă, relaţionare interpersonală armonioasă, controlul stresului, tehnici de învăţare eficiente, atitudini creative, opţiuni vocaţionale realiste) şi *prevenţie* – a dispoziţiei afective negative, neîncrederii în sine, comportamentelor de risc, conflictelor interpersonale, dificultăţilor de învăţare, dezadaptării sociale, disfuncţiilor psihosomatice, situaţiilor de criză.

Dumitru (2008, p. 57) preia o clasificare a scopurilor consilierii grupată în patru categorii principale, după Geldard şi Geldard (1997) : scopuri fundamentale, scopuri formulate de consilier, scopurile clientului şi scopurile părinţilor, în cazul în care clienţii sunt copii. Scopurile fundamentale sunt urmărite în cvasitotalitatea activităţilor de consiliere psihopedagogică şi cu referire la majoritatea clienţilor. În cadrul activităţilor de consiliere psihopedagogică, clienţii trebuie ajutaţi : să atingă un nivel optim de congruenţă între gândurile, emoţiile şi comportamentele proprii ; să se accepte, conştientizându-şi capacităţile, potenţialităţile, dar şi limitele, incapacităţile, inabilităţile ; să se simtă bine, confortabil cu ei înşişi, să fie încrezători în forţele proprii, să fie optimişti, să gândească pozitiv ; să creadă în posibilitatea schimbării lor evolutive, prin implicare în programe educaţionale ; să abordeze cu luciditate problemele emoţionale, să fie capabili să depăşească stările de disconfort şi/sau de criză ; să-şi modifice atitudinile şi comportamentele dezadaptative, ineficiente şi/sau indezirabile social ; să-şi maximizeze disponibilităţile proprii de autodezvoltare şi autorealizare personală optimă ; să ia decizii şi să-şi asume responsabilitatea pentru propriile acţiuni, comportamente şi moduri de a gândi ; să ia decizii în carieră în concordanţă cu propriile capacităţi, cu nivelul de aspiraţii şi cu oferta societăţii ; să adopte un stil de viaţă sănătos, care să le asigure confort psihologic şi funcţionalitate optimă.

Între obiectivele generale ale asistenţei psihopedagogice şi obiectivele concrete ale activităţilor trebuie să existe un raport de subordonare logică. Factorii care sunt luaţi în considerare în stabilirea obiectivelor intermediare (de exemplu, obiectivele asistenţei psihopedagogice a elevilor din învăţământul primar sau gimnazial) şi a obiectivelor

concrete ale consilierii (obiectivele unei activităţi cu un grup de elevi sau un elev) sunt nivelul de vârstă, interesele elevilor, problemele cu care se confruntă în adaptarea la sarcinile vieţii şcolare sau în relaţiile interpersonale, datele contextuale legate de situaţiile socioeconomice, familiale ale elevilor, resursele comunităţii.

Realizarea obiectivelor asistenţei psihopedagogice este condiţionată de temele tratate, de informaţiile oferite elevilor, de metodele aplicate de consilier şi de situaţiile psihopedagogice create pentru a facilita transformarea în sensul dorit a deprinderilor şi atitudinilor clienţilor.

> **Temă de rezolvat**
> Alegeţi o activitate de microconsiliere (precizând subiectul, clasa) şi formulaţi scopul şi obiectivele operaţionale ale acesteia.

IV. Conţinuturi ale activităţii de asistenţă psihopedagogică

Activitatea de asistenţă psihopedagogică desfăşurată în şcoală, la clasă, se centrează pe câteva teme relevante pentru dezvoltarea personală şi socială a elevilor şi pentru integrarea lor adecvată în mediul extern al comunităţii: autocunoaştere şi dezvoltare personală, comunicare şi rezolvarea conflictelor, rezolvare de probleme şi luarea deciziilor, stilul de viaţă, psihosexualitate, strategii de învăţare eficientă, stresul şi controlul stresului, orientarea vocaţională, educaţia pentru carieră (Băban, 2001).

Temele abordate urmăresc menţinerea şi ameliorarea sănătăţii emoţionale a elevilor, dezvoltarea abilităţilor lor de adaptare. Este necesar să se aibă în vedere şi diferenţierea topicilor abordate în activităţile de asistenţă psihopedagogică desfăşurate cu grupuri de elevi în funcţie de tipurile de situaţii în care se află clienţii (supradotare, CES, provenienţa din familii monoparentale sau din familii în care unul sau ambii părinţi sunt emigraţi temporar, tulburări comportamentale) şi de vârsta acestora. Elevii supradotaţi se confruntă cu probleme în construirea conceptului de sine, supraexcitabilitatea psihică, dezvoltarea emoţională şi adaptarea, subrealizarea şcolară şi/sau profesională, perfecţionismul şi povara propriei dotări intelectuale (Dumitru, 2008, pp. 252-256). Prin urmare, conţinuturile consilierii vor gravita în jurul unor teme precum autocunoaşterea, acceptarea de sine, autocontrolul, autoactualizarea. Copiii care provin din familii dezorganizate sau din familii vitrege se confruntă cu probleme de relaţionare cu ceilalţi membri ai familiei, de exprimare a afecţiunii, cu aşteptări nerealiste, confuzii între rolurile membrilor familiei, autoculpabilizare etc. Conţinutul consilierii se va selecta în funcţie de datele particulare, întrucât suportul primit din partea familiei poate înregistra o variabilitate situaţională (contextuală) importantă. Temele tratate pot include evenimentul generator de probleme, pentru înţelegerea sa realistă, autocunoaşterea, exprimarea sentimentelor, autocontrolul, tehnici de rezolvarea problemelor. Copiii cu tulburări comportamentale – hiperactivitate, impulsivitate, deficit de atenţie – necesită abordarea unor conţinuturi legate de reguli şi respectarea regulilor, comportamente dezirabile social, automonitorizare, autocontrol, atenţie şi menţinerea atenţiei, tehnici de învăţare eficientă.

Câteva conţinuturi ce pot fi tratate cu elevii sunt exemplificate de Ehly şi Dustin (1989, p. 127). Pentru elevii din şcoala primară pot fi relevante conţinuturi precum : rolul în grup, relaţiile cu prietenii, funcţiile grupului, atitudini faţă de ceilalţi – subgrupuri din şcoală, părinţi, fraţi ; pentru elevii de gimnaziu sunt recomandate teme legate de relaţiile cu prietenii, atitudinea faţă de sexul opus, relaţia cu profesorii, şcoala, sarcinile şcolare, relaţia cu părinţii ; cu elevii de liceu se pot aborda teme similare celor tratate cu elevii de gimnaziu şi, în plus, subiecte precum munca, planurile de viitor, pregătirea pentru alegerea următorului nivel de şcolarizare sau pentru alegerea profesiei. În dimensionarea conţinuturilor sunt importante şi temele, preocupările, interesele, activităţile dominante pentru categoria de vârstă a clienţilor, deşi nevoile şi resursele individuale contribuie în mod decisiv la structurarea procesului de consiliere.

Temă de rezolvat
Alegeţi una dintre temele importante ale consilierii psihopedagogice şi dezvoltaţi conţinutul acesteia într-o pagină.

V. Fazele procesului de consiliere psihopedagogică

Procesul de consiliere este prezentat în literatura de specialitate (Ehly, Dustin, 1989 ; Hall, Hall, 2003 ; Thompson, 2003 ; Sommers-Flanagan, 2004 ; Dumitru, 2008 ; Corey, 2008 ş.a.) în forma secvenţială a unor etape distincte, ce se consumă pe parcursul întregii relaţii dintre consilier şi client, având fiecare finalităţi ce trebuie atinse pentru obţinerea progresului în sensul dezvoltării stării de sănătate mentală şi emoţională a clienţilor. Uneori, succesiunea etapelor este prezentată într-o manieră generală. După Dumitru (2008, pp. 80-86), spre exemplu, fazele procesului de consiliere psihopedagogică sunt :

1. Stabilirea unei legături cu clientul şi cu lumea sa. Consilierul trebuie să încerce să analizeze problemele împreună cu clientul, şi nu în locul clientului. Pentru aceasta trebuie să apeleze la naraţiunea clientului, prin care acesta îşi prezintă lumea (Winslade, Monk, 2007).
2. Invitaţia adresată clientului de a vorbi şi încurajarea acestuia să-şi spună povestea, pentru a stimula autodezvăluirea. Este necesară adresarea de întrebări deschise.
3. Ascultarea activă a clientului şi observarea manifestărilor acestuia este un indiciu al atenţiei acordate clientului, îl încurajează pe client să vorbească. Aceasta se exprimă prin contact vizual cu clientul, urmărirea limbajului nonverbal şi paraverbal al clientului şi utilizarea încurajărilor minime.
4. Clarificarea (identificarea, definirea) problemelor clientului se realizează prin reformulare, resemnificare, interpretare şi constă într-o schimbare a viziunii clientului asupra problemei, a contextului acesteia şi, implicit, asupra posibilităţilor sale de a ieşi din impas.
5. Creşterea gradului de conştientizare de către client a problemelor sale şi identificarea modalităţilor de rezolvare a acestora – prin interviu. Clientul devine conştient de propriile resurse şi limite, începe să se accepte aşa cum este, începe să gândească pozitiv şi să se angajeze într-un proces de schimbare evolutivă.

6. Confruntarea clientului cu propriile credinţe şi convingeri care reprezintă surse de rezistenţă la schimbare. Convingerile clientului sunt uneori obstacole în calea rezolvării problemei sale. Rezistenţa la schimbare se manifestă prin refuzul de a vorbi despre anumite lucruri care îi provoacă anxietate şi disconfort sau printr-o relatare ce denotă nelinişte.
7. Analiza soluţiilor alternative posibile şi adoptarea unei decizii. Clientul aflat în impas fie nu identifică soluţii la problemă, fie nu identifică soluţii satisfăcătoare. În acest caz, sarcina consilierului este de a facilita multiplicarea perspectivelor de abordare a problemelor, generarea mai multor soluţii, realizarea unei analize comparative şi, apoi, alegerea unei soluţii.
8. Facilitarea activă a schimbării evolutive. Alegerea unei soluţii trebuie urmată de aplicarea ei, adică de schimbarea modului de a gândi şi de a acţiona al clientului, fapt care necesită sprijin, îndrumare din partea consilierului.
9. Experimentarea şi exersarea noilor comportamente. Pe măsură ce aplică schimbările modului de a gândi şi de a acţiona, clientul are nevoie de feedback şi sprijin până va ajunge să stăpânească bine noile proceduri.
10. Funcţionarea adaptativă optimă. Clientul trebuie să transfere cele învăţate în viaţa cotidiană, fără a fi asistat şi îndrumat în permanenţă de cineva. Astfel, va avea sentimentul că poate face faţă eficient solicitărilor diverse ale vieţii.

Ehly şi Dustin (1989, pp. 39-45) apelează la modelul psihoeducaţional şi descriu cinci paşi ai procesului de consiliere, accentuând importanţa monitorizării implementării soluţiei adoptate şi evaluarea rezultatelor: 1) identificarea problemei – prezentarea problemei prezente şi evaluarea nevoilor clientului; 2) analiza problemei – luarea în considerare a indiciilor comportamentale relevante pentru problemă, dezvoltarea unui plan de acţiune (strategie sau tactică); 3) intervenţia educaţională sau formativă – implementarea activităţilor pentru schimbarea clientului; 4) evaluarea programului de schimbare – monitorizarea implementării şi evaluarea rezultatelor; 5) asistarea clientului pentru a generaliza comportamentele – formarea clientului pentru a recunoaşte utilizarea adecvată a deprinderilor, monitorizarea generalizării şi urmărirea aplicării viitoare a deprinderilor formate.

În consilierea individuală, o activitate premergătoare consilierii propriu-zise este identificarea sau selecţia clienţilor. Aceasta are loc pe baza unor criterii (Ehly, Dustin, 1989, p. 46), precum: *contactul cu programe de prevenţie primară*; *urgenţa şi natura problemelor* – dacă problema este legată de şcoală sau de familie; *cine contactează consilierul* – părinţii, elevul, colegii, unul dintre aceştia. Raportarea la criteriile de selecţie amintite este benefică, întrucât îi oferă consilierului indicii utile despre nivelul deprinderilor pe care clientul le are deja, despre tipul de consiliere adecvat situaţiei, despre nivelul motivaţiei de schimbare a clientului, despre necesitatea implicării altor profesionişti în consiliere.

Perspectivele asupra etapelor consilierii psihopedagogice se diferenţiază însă şi în funcţie de fundamentele teoretice alese. Teoria behavioristă descrie şase stadii ale schimbării comportamentale (Thompson, 2003, p. 221):

- *Precontemplarea*: ceilalţi observă frecvent problema, dar nu şi persoana; prin urmare, ea nu conştientizează nevoia de schimbare şi va intra în activitatea de consiliere la presiunile celorlalţi.

- *Contemplarea* : problema a fost recunoscută de către persoană şi aceasta începe să se gândească la depăşirea comportamentului dezadaptativ sau autoanulant. Începe compararea argumentelor pro şi contra comportamentului autoanulant. Acest stadiu poate dura şi ani.
- *Pregătirea* : sunt definite obiectivele generale şi sunt scrise obiectivele schimbării. Scopurile sunt împărtăşite unei persoane semnificative din viaţa clientului.
- *Acţiunea* : clientul se angajează în urmarea unor instrucţiuni specifice, persoana devine optimistă cu privire la producerea schimbării pozitive. În acest stadiu este frecventă revenirea la comportamentul anterior indezirabil. Acest stadiu poate dura şi şase luni pentru a integra noul comportament în stilul de viaţă şi repertoriul comportamental propriu.
- *Menţinerea* : clientul este capabil să menţină comportamentul pentru mai mult de cinci ani şi încearcă să prevină revenirea comportamentului anterior indezirabil.
- *Încheierea* : odată ce clientul a menţinut comportamentul mai mult de cinci ani, poate ieşi din ciclul schimbării fără teama de a reveni la comportamentul anterior.

În încercarea de a propune un model bazat pe principiile umaniste, adecvat unui cadru psihoeducaţional, Hornby (în Hall, 2003) evidenţiază trei mari etape ale consilierii, valorificând astfel unele contribuţii anterioare (Egan, 1982, şi Hornby, 1990) :

1. Explorare	2. Intervenţie	3. Abilitare (*empowering*)
Stabilirea relaţiei terapeutice Aspecte explorative Evaluarea situaţiei	Rezolvarea de probleme Terapie cognitivă Terapie prin joc Terapie focalizată pe soluţii Terapie prin scris	Programe de acţiuni de sprijin Consolidarea soluţiilor Facilitarea autoactualizării

În completarea etapelor mari ale procesului de consiliere, fiecare activitate se divizează la rândul său. Un exemplu de astfel de împărţire în secvenţe este oferit de Thompson (2003, p. 285) pentru formarea deprinderilor cognitive, emoţionale, sociale de viaţă :

- prezentarea succintă a deprinderii cognitive, emoţionale sau sociale de format ;
- modelarea comportamentului nou ;
- suscitarea de discuţii despre deprinderea modelată ;
- organizarea unui joc de rol între membrii grupului ;
- obţinerea feedbackului de la membrii grupului şi procesarea sa după ce exerciţiul este încheiat ;
- încurajarea transferului celor învăţate în alte contexte sociale, emoţionale, cognitive.

Abordarea psihoeducaţională acordă importanţă instruirii clienţilor, demonstraţiei, exersării noilor deprinderi, dezbaterii, transferului. Natura demersului este apropiată de cea a activităţii instructiv-educative desfăşurate în mod obişnuit în şcoală, iar acest fapt poate fi un argument relevant în favoarea adoptării sale de către profesorii-consilieri.

Temă de rezolvat

Schiţaţi un program de consiliere pentru un grup de elevi, pe o anumită temă, structurând activităţile în aşa fel încât să evidenţiaţi succesiunea fazelor procesului de consiliere în desfăşurarea programului.

VI. Strategii aplicate în asistenţa psihopedagogică

Metodele utilizate în consiliere pot fi sistematizate în funcţie de scopul aplicării lor, de faza procesului în care intervin, de filiaţia lor teoretică. De asemenea, metodele pot fi grupate după conţinutul principal la care sunt aplicate – metode de autocunoaştere, metode de dezvoltare a deprinderilor de comunicare asertivă, metode de dezvoltare a unui stil de viaţă sanogen, metode de gestionare a stresului, metode de însuşire a unor strategii de învăţare eficientă etc.

În activităţile de consiliere în grup, la începutul sesiunilor de lucru se utilizează anumite tehnici pentru facilitarea interacţiunii şi a comunicării între elevi (Băban, 2001, pp. 34-35) – *Jocul cu portocala*, *Simbolul*, *Ionel a spus să...*, *Ghicirea unui cuvânt*, *Picasso*, *Încrederea* etc. Tehnicile exemplificate de autoare solicită din partea copiilor să se apropie unii de alţii, să emită comenzi şi să le execute, să reflecteze asupra identităţii lor şi să o comunice celorlalţi, să exprime cu ajutorul limbajului nonverbal stări de spirit şi să le descopere la ceilalţi.

Aceeaşi autoare (Băban, 2001, p. 34) propune o listă nediferenţiată de metode şi tehnici de consiliere, fără a oferi însă descrieri şi exemplificări : brainstorming, dezbaterea în grupuri şi perechi, problematizarea, jocul de rol, activităţi structurate, activităţi ludice de relaxare, exerciţii de învăţare, vizionare de filme şi comentarea lor, punere în situaţie, reflexia, argumentarea, comentarea unor texte şi imagini, completarea unor fişe de lucru şi calea de autoevaluare, realizarea de colaje, postere, afişe, desene, imaginarea de situaţii, evaluarea unor situaţii problematice, elaborarea de proiecte, elaborarea de portofolii, studiul de caz, prelegerea.

Metodele aplicate în asistenţa psihopedagogică variază în funcţie de formarea şi opţiunea teoretică a consilierului. Şcolile de consiliere şi psihoterapie oferă cadre conceptuale şi prescripţii acţionale distincte (Ehly, Dustin, 1989, p. 13) :

- Şcoala rogersiană pune accent pe relaţia dezvoltată între consilier şi client, pe încrederea în client, pe dezvoltarea unui climat securizant şi se focalizează pe sentimente.
- Practicile adleriene accentuează importanţa învăţării de către elev a unor scopuri pentru propriul comportament, a descoperirii modelelor de comportament ale elevului, încurajării elevului, conştientizării de către elev a consecinţelor logice ale propriului comportament şi asumării de către elev a responsabilităţii pentru propriile alegeri.
- Demersurile behavioriste se focalizează pe claritatea scopurilor între consilier şi client, analizarea situaţiei din jurul comportamentului-ţintă, conştientizare şi oferirea întăririi, utilizarea contractelor.

- Practicile de orientare cognitivă pun accent pe înţelegerea gândirii şi atitudinilor elevului faţă de comportamentele-ţintă, pe oferirea unor strategii alternative de a gândi, de a rezolva problemele, pe construirea unor noi aşteptări şi pe restructurarea cognitivă.

Dumitru (2008, pp. 20-50) adaugă la tipurile menţionate anterior alte orientări:

- Demersurile psihodinamice pun accent pe asocierea liberă, analiza eului, interpretare, determinarea catharsisului, întărirea eului.
- Practicile experenţiale pun accent pe conştientizarea corporală, afectivă şi relaţională, pe conştientizarea necesităţii restructurării cognitive.
- Abordările de tip eclectic pornesc de la ideea că nici o teorie nu deţine monopolul adevărului sau al utilităţii, ci realităţile diverse necesită o perspectivă pluralistă în ceea ce priveşte conceptele, modelele şi tehnicile cu care se lucrează; aceste practici recunosc importanţa (*cf.* Garfeld, *apud* Dumitru, 2008, p. 41) relaţiei dintre consilier şi client, a înţelegerii şi interpretării, a catharsisului, a întăririi, desensibilizării, a informării, a suportului, a aşteptărilor pozitive, a confruntării cu problemele mai curând, decât a evitării lor.
- Abordările focalizate pe obiective şi soluţii se focalizează pe ceea ce vrea clientul, pe valorizarea punctelor tari ale acestuia, se centrează pe identificarea şi dezvoltarea aspectelor funcţionale ale comportamentului clientului.

Alegerea abordărilor şi tehnicilor de lucru depinde în mare măsură de identificarea domeniului în care clientul are nevoie de ajutor, de severitatea şi complexitatea problemei care necesită rezolvare. Eficienţa aplicării metodelor de consiliere este influenţată şi de gradul de implicare a clientului în procesul schimbării sale evolutive (Dumitru, 2008, p. 50).

Temă de reflecţie
Analizaţi strategiile aplicate în activitatea de consiliere desfăşurată până acum şi, în funcţie de acestea, precizaţi-vă orientarea sau orientările teoretice predominante.

VI.1. Tehnici aplicate în activităţile de consiliere oferite unor grupuri

Reuşita activităţilor de consiliere desfăşurate în grup depinde de gradul de stăpânire de către consilier a unor deprinderi de conducere a grupului. Corey (2008, pp. 30-31) propune un inventar al acestora:

- ascultarea activă – reflectarea aspectelor verbale şi nonverbale ale comunicării fără a judeca sau evalua, în scopul facilitării încrederii, deschiderii şi explorării la client;
- reformularea – parafrazarea a ceea ce clientul a spus, pentru a clarifica sensurile şi a oferi suport;
- clarificarea – surprinderea esenţei unui mesaj, atât în planul sentimentelor, cât şi al gândurilor; simplificarea afirmaţiilor clientului prin centrarea pe sensul mesajului

său, în scopul de a evidenţia sentimente şi gânduri incongruente şi confuze şi de a ajunge la o înţelegere mai deplină a ceea ce s-a comunicat ;
- rezumarea – formularea sintetică a elementelor unei discuţii sau interacţiuni, în scopul de a evita fragmentarea şi de a-i oferi continuitate şi sens ;
- chestionarea – formularea unor întrebări deschise care conduc la autoexplorarea motivelor comportamentelor şi modalităţilor de comportare, în scopul de a alimenta discuţia, de a obţine informaţie, de a stimula gândirea, de a creşte claritatea şi focalizarea şi de a stimula autoexplorarea viitoare ;
- interpretarea – oferirea unor posibile explicaţii pentru anumite gânduri, sentimente şi comportamente, pentru a încuraja o mai profundă autoexplorare, pentru a conştientiza autocontradicţiile ;
- confruntarea – provocarea membrilor de a sesiza discrepanţele dintre cuvintele şi acţiunile lor sau dintre mesajele lor corporale şi verbale, subliniind informaţia sau mesajele conflictuale, pentru a încuraja autoinvestigarea onestă, pentru a facilita utilizarea deplină a potenţialului clienţilor şi a le facilita conştientizarea autocontradicţiilor ;
- reflectarea sentimentelor – comunicarea înţelegerii conţinutului sentimentelor, pentru a le da de înţeles membrilor grupului că au fost auziţi şi înţeleşi dincolo de nivelul cuvintelor ;
- sprijinirea – oferirea de încurajări şi întăriri, pentru a încuraja comportamentele dezirabile, a oferi ajutor când membrii grupului se află în dificultate şi a alimenta încrederea ;
- empatizarea – identificarea cu clienţii prin asumarea cadrelor lor de referinţă pentru a facilita încrederea în relaţia de consiliere, a comunica înţelegere, a încuraja niveluri mai profunde de autoexplorare ;
- facilitarea – începerea unei comunicări clare şi directe în grup, ajutarea membrilor să-şi asume creşterea responsabilităţii pentru orientarea grupului în scopul de a facilita comunicarea eficientă, de a ajuta membrii să-şi atingă propriile scopuri în grup ;
- iniţierea – promovarea participării şi introducerea unor noi direcţii în grup – pentru a preveni stagnările inutile în activitatea grupului şi a creşte ritmul procesului de grup ;
- stabilirea scopurilor – planificarea unor scopuri specifice pentru activitatea grupului şi ajutarea membrilor să definească scopuri concrete şi cu sens pentru a da o orientare activităţilor grupului şi a ajuta membrii să-şi selecteze şi să-şi clarifice scopurile ;
- evaluarea – aprecierea activităţilor grupului şi a dinamicilor individuale şi ale grupului pentru a facilita o mai bună autoconştientizare şi înţelegere a dinamicii grupului şi a orientării sale ;
- oferirea feedbackului – exprimarea unor reacţii concrete şi oneste pe baza observării comportamentelor membrilor grupului în scopul de a le oglindi comportamentele şi a le facilita autoconştientizarea ;
- sugestia – oferire de sfaturi, informaţie, dirijare şi idei pentru noi comportamente în scopul de a ajuta membrii să dezvolte noi moduri alternative de gândire şi acţiune ;
- protecţia – apărarea membrilor de riscuri psihologice inutile în grup ;
- autodezvăluirea – prezentarea propriilor reacţii la evenimente prezente ale grupului pentru a facilita niveluri mai profunde de interacţiune în grup, a încuraja încrederea şi a demonstra membrilor moduri de autoexprimare ;

- modelarea – demonstrarea comportamentului dorit prin acţiuni, pentru a oferi exemple de comportament dezirabil şi a inspira membrii să-şi dezvolte pe deplin potenţialul;
- conexiunea – legarea activităţilor individuale ale membrilor cu temele comune ale grupului, pentru promovarea interacţiunii între membri, încurajarea dezvoltării şi a coeziunii;
- blocarea – intervenirea pentru stoparea comportamentului contraproductiv în grup pentru protejarea membrilor şi ameliorarea proceselor de grup;
- finalizarea – pregătirea grupului pentru încheierea unei sesiuni şi pentru finalul existenţei sale pentru a ajuta membrii să asimileze, să integreze şi să aplice ceea ce au învăţat în grup în viaţa de zi cu zi.

Temă de rezolvat
Ilustraţi prin exprimări verbale deprinderile de consiliere enumerate şi descrise anterior.

Explorarea problemelor clienţilor este facilitată şi prin aplicarea unora dintre deprinderile de leadership enumerate şi descrise anterior (ascultarea activă, reformularea, clarificarea, rezumarea chestionarea, empatizarea, oferirea feedbackului).

Inventarul strategiilor de consiliere pentru ameliorarea sănătăţii mentale şi emoţionale a elevilor include o varietate impresionantă de alternative metodologice. Acestea pot fi clasificate în funcţie de fundamentele teoretice asumate (psihodinamice, gestaltiste, behavioriste, cognitiviste etc.), de etapele procesului de consiliere şi, implicit, de scopul în care se aplică (metode de explorare a problemelor, de modificare cognitivă sau comportamentală, de menţinere a achiziţiilor) sau chiar în funcţie de tema sau tipul de problemă pe care îl abordează (stil de viaţă, comunicare, rezolvarea problemelor şi luarea deciziilor, rezolvarea de conflicte, autocunoaşterea, autocontrolul şi managementul stresului etc.). Numeroşi autori din domeniul consilierii (C. Rogers, F. Perls, A. Thompson, J. Sommers-Flanagan) susţin ideea că succesul procesului de consiliere ţine mai degrabă de calitatea contextului psihosocial în care consilierea are loc decât de tehnicile aplicate. Atitudinea empatică, de acceptare din partea consilierului, relaţia autentică, securizantă, autenticitatea şi profunzimea comunicării, încrederea clientului în consilier sunt factori care au un impact important asupra rezultatelor obţinute.

În continuare vom trece în revistă câteva repere strategice raportate la temele principale abordate în consilierea psihopedagogică oferită elevilor.

Mulţi elevi se confruntă în activitatea şcolară mai mult sau mai puţin frecvent şi intens aspecte problematice – neadecvarea conformării la normele comportamentale impuse de şcoală, rezultate şcolare sub nivelul aşteptărilor proprii sau ale celorlalţi, anxietate, teama de evaluare, conflicte cu colegi sau profesori, diminuarea dorinţei de a învăţa, insatisfacţia legată de viaţa trăită în şcoală, expectaţii nerealiste şi lipsa de perspectivă şi de sens a activităţii. Vag conştientizate şi definite, aceste probleme interferează cu activitatea de învăţare curentă şi îi sabotează eficienţa. Profesorul consilier poate sensibiliza elevii faţă de existenţa lor, poate conceptualiza şi rezolva împreună cu elevii aceste probleme.

VI.2. Strategii de rezolvare a problemelor

Teoria cognitivistă propune un model de rezolvare creativă a problemelor, care poate fi aplicat, învăţat în şcoală şi, apoi, transferat în tratarea situaţiilor problematice din afara şcolii. Este important ca, în procesul rezolutiv, persoanele să-şi cultive şi valorifice capacităţile creative pentru a ameliora calitatea soluţiilor construite. *Rezolvarea creativă a problemelor* este o deprindere necesară în orice situaţie de viaţă, inclusiv educaţională, ce necesită ameliorare. Formarea acestei deprinderi ocazionează cultivarea calităţilor gândirii creative (divergenţă, fluiditate, flexibilitate) şi se realizează parcurgând următorii paşi (Thompson, 2003, p. 146) :

- Sesizarea problemei – recunoaşterea aspectelor care necesită explorare şi ameliorare – ce nu satisface şi trebuie ameliorat, ce nu funcţionează cum trebuie. Pentru aceasta, persoana va căuta informaţie, va reflecta, va lista alternative.
- Identificarea faptelor – aspecte, atribute, fapte legate de aria problemei. Astfel, persoana va construi răspunsuri la întrebări referitoare la motivul îngrijorării sale, cine este implicat, unde, când, cum îi afectează situaţia pe ceilalţi. În acest scop, persoana pune întrebări, observă, propune alternative.
- Identificarea problemei – examinarea faptelor şi analiza situaţiei – privirea diferitelor aspecte ale situaţiei din mai multe perspective, reformularea problemei până când una dintre întrebări o descrie cel mai bine. Persoana încearcă să găsească cât mai multe moduri de a formula problema, de a o analiza, de a o interpreta şi propune alternative (flexibilitate).
- Găsirea ideilor – explorarea şi generarea modurilor alternative de a ameliora sau de a rezolva problema (fluenţă), listarea tuturor posibilelor soluţii la problemă, organizarea grafică a informaţiei, realizarea unor liste, tabele şi a altor hărţi cognitive.
- Găsirea soluţiei – examinarea tuturor ideilor şi selectarea a cinci dintre cele mai adecvate. Dezvoltarea criteriilor de analiză şi de evaluare a ideilor pentru a ameliora situaţia sau a rezolva problema. Selectarea celei mai bune idei pentru a o implementa şi testa.
- Acceptarea – dezvoltarea unui plan de acţiune descriind ce trebuie făcut şi cum se poate realiza. Se pun întrebări, se construieşte o listă de idei, se pune planul în practică şi se evaluează rezultatele.

Pentru a ajunge la cea mai bună soluţie este nevoie de o atitudine deschisă, flexibilă, creativă ce poate fi operaţionalizată comportamental astfel (Thompson, 2003, p. 147) : să nu ne ataşăm de primul plan prezentat ; să căutăm cu hotărâre alternative ; să evaluăm modul în care este percepută problema, dacă există presupoziţii inutile în legătură cu problema, dacă problema poate fi concepută şi altfel ; să propunem posibile soluţii necritic şi, apoi, să le evaluăm amănunţit ; să facem o evaluare comparativă atentă a alternativelor (considerând consecinţele şi costurile) ; să ne menţinem atitudinea de perseverenţă şi explorare ; să aplicăm deprinderi de gândire creativă. Învăţarea strategiei de rezolvare creativă a problemelor este o achiziţie cu impact pozitiv asupra deciziilor pe care persoana le va lua în viitor – profesie, habitat, familie, anturaj, stil de viaţă etc.

VI.3. Consilierea focalizată pe soluții

În consilierea focalizată pe soluții se analizează problemele, dar, în centrul preocupărilor, nu se află problema, ci soluțiile. Clienții nu trebuie să știe despre modul sau motivul apariției problemei, ei nu au nevoie să știe foarte multe nici despre problema în sine (de Shazer, 1985, *apud* Sommers-Flanagan, 2004, p. 369). Consilierea urmărește facilitarea generării soluțiilor de către clienți, valorificarea calităților acestora, a punctelor tari, în scopul de a-i orienta către identificarea soluțiilor (Monk, 1997, *apud* Sommers-Flanagan, 2004, p. 374).

De Shazer (1985) a construit un sistem de evaluare a problemelor și a soluțiilor, luând în calcul 12 situații pe care le considera tipice :

Problema	Soluția
O secvență comportamentală : „Când sunt deprimat nu pot coborî din pat dimineața".	„În zilele în care poți cobori din pat, care este primul lucru pe care îl faci ? Fă același lucru în fiecare dimineață ! "
Semnificația unei situații : „Mama mă cicălește să obțin note mai bune. Spune că nu sunt bun de nimic".	Reformulare : „Este clar că mama te iubește foarte mult și este preocupată de fericirea ta".
Frecvența unei probleme de comportament sau experiențe : „Mă îngrijorez întotdeauna de orice – de sănătatea celor din jur, de impresia pe care o fac celorlalți, de acceptarea mea în grup…".	Atribuirea unei sarcini specifice : „Faptul că ești îngrijorat este important. Mi-ar plăcea să-ți programezi o jumătate de oră pe zi să te preocupi doar de îngrijorare. Ce perioadă ar fi cea mai bună pentru tine ? ".
Locația fizică în care apar problemele : „Fumez numai după ce termin orele, când mă întâlnesc cu prietenii".	Sugerarea unei noi locații : „Unde ați putea merge după ore și să nu fumați ? "
Caracterul involuntar al problemei : „Nu mă pot opri să-mi smulg sprâncenele".	Prescrierea simptomului : „Observ că ți-au rămas încă multe fire nesmulse în sprâncene. Ți-ar plăcea să le smulgi săptămâna aceasta ? ". Excepția de la regulă – „Ce se întâmpla în perioadele în care nu-ți smulgeai sprâncenele ? ". Sugerarea unei noi locații – „Unde te afli când își smulgi sprâncenele ? ".
Celelalte persoane semnificative implicate în problemă : „Mama este vinovată pentru că nu-mi respect dieta, deoarece pregătește prăjituri".	Întrebarea momentului absolvirii de vină : „Când nu va mai fi mama vinovată de lipsa controlului asupra greutății ? ". Întrebare asupra diferenței : „Ce ar fi diferit pentru mama ta dacă tu ai alege să nu mănânci prăjiturile ? ".
Învinovățirea altora pentru problemă : „Colegul meu este vinovat ! Este total insensibil și egoist".	Întrebarea referitoare la momentul în care va înceta vinovăția : „Când este posibil să dispară vinovăția colegului tău în această privință ? ".
Plângere asupra unui factor de mediu (școală, bani, spațiul de viață) : „Școala este mizerabilă. Profesorii mă șicanează constant și nu-mi place nici unul dintre colegii mei".	Sugerarea unei noi locații : „Poți să-ți schimbi școala sau să petreci mai mult timp cu profesorii și colegii în contexte care ți-ar putea face plăcere".

Problema	Soluţia
Stare fiziologică sau sentimente : „Am 100 de kilograme şi am încercat totul ca să slăbesc. Mi-ar plăcea să cântăresc 60 de kilograme”.	Prescrierea simptomului : „Du-te acasă şi începe să mănânci ! Când vei ajunge la 120 de kilograme, întoarce-te şi pot să te ajut”.
Trecutul : „Părinţii au fost abuzivi şi critici cu mine când eram mic. O favorizau pe sora mea”.	Vorbiţi despre un succes din trecut : „Ai fost capabil să termini gimnaziul cu note foarte mari”.
Situaţii viitoare catastrofale : „Ştiu că am să ratez testul de istorie.”	Vorbeşte despre un succes trecut sau despre noi expectaţii : „Cum ai trecut ultimul test la istorie ?” sau „Ce ar trebui să faci pentru a lua un 5 la examen ?”
Idealism excesiv sau aşteptări utopice : „Ştiu că voi fi capabil să obţin un loc de muncă în vara aceasta fără probleme”.	Focalizarea pe noi expectaţii sau pe o schimbare minimală : „Cum ar fi dacă ar fi greu să obţii un loc de muncă în vara aceasta ? Cum te-ai descurca în acest caz ?” sau : „Spune-mi cum ar fi dacă ai depune doar 10% mai mult efort pentru obţinerea unui loc de muncă ?”.

(Adaptat după Sommers-Flanagan, 2004, pp. 381-382)

Consilierea focalizată pe soluţii utilizează întrebările-miracol („Cum ar fi dacă, mâine dimineaţă, când te vei trezi, situaţia va fi dispărut ?”), întrebările privind excepţia („Cum era când nu exista această problemă ? Când apare problema mai puţin intens sau mai rar ?”) activând modele de adaptare de succes pe care clienţii le-au aplicat în trecut în rezolvarea unor situaţii similare.

VI.4. Strategii de pozitivare a gândurilor şi a atitudinilor faţă de învăţare

Rezultatele activităţii de învăţare sunt determinate şi de concepţiile şi atitudinile faţă de învăţare. Teoria cognitivistă oferă sugestii şi pentru pozitivarea gândurilor faţă de activitatea de învăţare. Thompson (2003, p. 144) descrie o astfel de tehnică constând în : 1) identificarea scopurilor personale ; 2) încercarea de a imagina mesajele negative pe care persoana şi le dă ei înseşi ; 3) reformularea mesajului în termeni pozitivi.

Pentru aplicarea tehnicii li se cere membrilor grupului să formuleze şi să împărtăşească un scop, fiecare client trebuie să scrie afirmaţii, să aleagă afirmaţia care îi place cel mai mult, să scrie afirmaţia de zece ori, să se gândească la ea pe măsură ce o scrie şi, ulterior, să facă acest lucru în fiecare seară şi la începutul fiecărei întâlniri. Clienţii pot avea gânduri negative, precum : *această activitate este prea dificilă*, *sunt cel mai prost*, *nu ştiu cum să încep*, *sunt obosit*. Aceste gânduri pot fi înlocuite cu afirmaţii pozitive : *sunt optimist şi capabil*, *profesorii şi prietenii mă plac*, *ştiu cum să pun problemele şi cum să încep*, *sunt gata de acţiune*. Exemplul anterior evidenţiază şi importanţa scrisului pentru conştientizarea unei afirmaţii şi construirea convingerii.

VI.5. Strategii de control al stresului şi al anxietăţii în contexte educaţionale

Stările de anxietate se asociază adesea cu situaţiile de evaluare. Anxietatea intensă şi permanentizată reduce capacitatea de performanţă. Diminuarea anxietăţii poate fi obţinută (*cf.* Thompson, 2003, p. 145 ; Hall, 2003) prin exerciţii de respiraţie, relaxare musculară, tehnici de imaginaţie :

- exerciţii de respiraţie profundă în intervale de 2-4 minute ; persoanele trebuie să închidă ochii şi să se concentreze asupra aerului care intră şi iese din plămâni ;
- încordarea şi relaxarea musculaturii gâtului şi a umerilor ;
- gândirea pozitivă, prin formularea unor răspunsuri raţionale care contracarează gândurile negative, ajutându-ne să facem faţă stresului, menţinându-ne focalizaţi pe sarcină (de exemplu, „pot să fac asta", „puţină anxietate este de ajutor", „pot să răspund la această întrebare dacă o împart în două părţi") ;
- vizualizarea reuşitei ;
- evitarea comparării cu ceilalţi ;
- autorecompensarea pentru reuşită.

Autoreglarea emoţională joacă un rol important în realizarea unei bune adaptări la solicitările vieţii şcolare. Stabilirea autocontrolului, menţinerea calmului, gestionarea eficientă a stresului sunt capacităţi importante în obţinerea şi menţinerea succesului în activităţi educaţionale, dar şi în general. Thompson (2003, p. 153) oferă o listă de sugestii practice pentru reducerea stresului :

- *munca* – efortul fizic (practicarea sporturilor, munca în grădină) – este un bun debuşeu pentru reducerea stresului ;
- *vorbirea despre problemele cauzatoare* – împărtăşirea sentimentelor unei persoane în care clientul are încredere permite uneori ca aceasta să poată ajuta prin oferirea unei alte perspective asupra problemei ;
- *învăţarea acceptării a ceea ce nu putem schimba* – trebuie să recunoaştem că nu suntem perfecţi şi că nici nu se presupune că suntem ;
- *evitarea automedicaţiei sau a consumului de alcool* – întărirea autocontrolului ;
- *odihna suficientă* – să ne oferim singuri pauze, activităţi recreative, chiar dacă de scurtă durată ;
- *să facem ceva pentru ceilalţi* – mintea ia o pauză şi atunci când ajută la rezolvarea problemelor celorlalţi ;
- *să facem un singur lucru la un moment dat* – să nu ne expunem în mod deliberat riscului de a eşua, asumându-ne mai multe sarcini decât putem rezolva ;
- *să ne oferim dreptul de a greşi* – să nu insistăm să fim corecţi tot timpul ;
- *să fim disponibili pentru ceilalţi* – să nu ne pară rău pentru noi.

Evitarea sentimentului de copleşire provocat de probleme se poate obţine prin (Thompson, 2003, p. 154) : luarea unei pauze la primele semne de anxietate, menţinerea focalizării asupra prezentului şi asupra ceea ce avem de făcut, scalarea fricii de la 0 la 10 şi monitorizarea ei, expectanţa creşterii fricii, menţinerea fricii în limite controlabile,

gândul că acest lucru nu este cel mai rău care se putea întâmpla, redirecţionarea gândirii către altceva, implicarea într-o acţiune care ne ajută să evităm să ne gândim la frică.

Menţinerea stării de calm şi învăţarea autocontrolului este posibilă prin evitarea situaţiilor frustrante, identificând situaţiile care au generat furie în trecut; reducerea furiei se poate obţine prin focalizarea asupra altor emoţii care se află în plan secund, faptul de a răspunde cu calm unui agresor, cu empatie, neprovocator sau chiar faptul de a nu-i răspunde deloc, dacă furia apare, reflectarea asupra consecinţelor faptului de a deveni agresiv, revederea circumstanţelor prezente şi încercarea de a înţelege punctul de vedere al celeilalte persoane, învăţarea deprinderii de a deveni empatic şi iertător cu ceilalţi şi de a tolera diferenţele individuale.

Descurajarea, dezamăgirea, nemulţumirea de sine, anxietatea apar ca rezultat al unor credinţe neadecvate despre sine şi despre lumea din jur, al unor expectaţii nerealiste. Numite credinţe iraţionale sau greşite ori mituri (Roberts, Guttormson, 1990, *apud* Thompson, 2003, p. 194), acestea au fost clasificate în cinci categorii (Crawford, Ellis, 1989): credinţele autoanulante, rigide sau dogmatice, antisociale, nerealiste, contradictorii. Miturile formulate de Roberts şi Guttormson (1990) sunt: „trebuie să fiu iubit de oricine şi tot ceea ce fac trebuie să placă oricui", „trebuie să fiu inteligent, competent şi capabil în tot ceea ce fac", „unele lucruri sunt rele, greşite şi trebuie să fiu pedepsit sever dacă le văd, le fac, le gândesc sau le simt", „lumea este imposibilă când lucrurile nu ies aşa cum îmi doresc", „nu pot avea control asupra fericirii mele; aceasta depinde de ceea ce mi se întâmplă", „îngrijorarea pentru un lucru rău îmi permite să evit ca acel lucru să se întâmple", „este întotdeauna mai uşor să fugi de probleme decât să le faci faţă", „ai mereu nevoie de cineva pe care să te poţi baza; nu poţi funcţiona independent", „dacă ţi s-a întâmplat ceva rău în trecut, aceasta trebuie să te afecteze pentru totdeauna", „dacă cineva nu-şi trăieşte viaţa în modul în care tu crezi că ar trebui să şi-o trăiască, trebuie să faci tot ce poţi pentru a schimba acea persoană", „la orice problemă există doar un răspuns corect; dacă acesta nu este găsit, consecinţele vor fi teribile", „nu poţi influenţa ceea ce simţi".

În concepţia specifică terapiei behavioriste raţional-emotive (A. Ellis *apud* Sommers-Flanagan, 2004), individul îl poate utiliza pe „trebuie" în moduri autoanulante: 1) ca *expectaţie nerealistă faţă de sine* – „trebuie să fac bine şi să obţin aprobare, altfel sunt lipsit de valoare". Aceasta este o existenţă iraţională autoimpusă care cauzează anxietate, depresie şi suferinţă emoţională; 2) ca *expectaţie nerealistă faţă de ceilalţi* – „trebuie să mă tratezi rezonabil, cu consideraţie, cu iubire, altfel nu eşti bun". Acest *trebuie* conduce la resentimente, ostilitate, alienare, conflict, comportament autodistructiv sau chiar violenţă; 3) ca *expectaţie nerealistă faţă de situaţii şi circumstanţe* – „viaţa trebuie să fie dreaptă, uşoară, altfel este groaznică"; această gândire distorsionată facilitează disperarea, neajutorarea, amânarea, depresia, anxietatea şi dependenţa de medicamente autoadministrate.

Consilierul îi va ajuta pe clienţi să îl înlocuiască în exprimare pe *trebuie* autoimpus cu *preferinţele* personale: în loc de „trebuie să fac totul bine, altfel sunt lipsit de valoare" – „îmi doresc foarte mult să fac lucrurile bine şi să obţin aprobare, dar, dacă nu reuşesc, voi accepta aceasta deplin şi necondiţionat"; în locul expectaţiei nerealiste faţă de ceilalţi – „îmi doresc foarte mult să fiu tratat de ceilalţi rezonabil, gentil, dar, pentru că nu pot controla Universul şi pentru că este în natura oamenilor să greşească, eu nu-i pot controla pe ceilalţi", în locul expectaţiilor nerealiste faţă de situaţiile de viaţă – „îmi doresc foarte tare ca viaţa să fie corectă, dreaptă şi uşoară şi este foarte frustrant când nu

este așa, dar pot să înfrunt frustrarea și să mă bucur de viață și în afara expectațiilor autoimpuse".

VI.6. Strategii de dezvoltare a sentimentului autoeficienței

Dobândirea încrederii în propriile capacități și a motivației pentru învățare se poate realiza prin gândirea pozitivă și prin formularea unor afirmații pozitive despre sine (*cf.* Thompson, 2003, p. 145):

- Autoafirmația: „Sunt responsabil". Se compară timpul de studiu cu notele obținute și persoana își poate demonstra că deține controlul asupra rezultatelor sale, diminuând importanța acordată neșansei, soartei și altor factori necontrolabili.
- Autoafirmația: „Mă pot controla". Persoana își planifică timpul de studiu și își recompensează eforturile, devenind mândră de autocontrolul său.
- Autoafirmația: „Sunt capabil". Persoana își va dezvolta deprinderile de învățare, lectură, rezolvare a testelor, management al timpului, devenind mai eficientă. Face efortul de a dobândi controlul aptitudinii și realizărilor sale.
- Autoafirmația: „Apreciez învățarea". Persoanei trebuie să i se reamintească faptul că fiecare pas spre succes în școală înseamnă patru lucruri: calificări mai bune, o carieră mai bună, un venit mai bun, un sentiment al autoîmplinirii.

Pentru a ameliora capacitatea de adaptare a persoanei la provocările mediului său, autoeficiența, ca percepție asupra propriei capacități de a face față unor sarcini sau de a rezolva anumite probleme, trebuie să fie dublată de capacitatea reală a persoanei. Având un caracter global (persoana se simte eficientă în general), dar și specific (cineva poate avea sentimentul autoeficienței față de un anumit gen de sarcină, dar nu și față de altul), autoeficiența se cultivă și prin exersarea rezolvării de probleme și experimentarea repetată a succesului. Imaginea pozitivă asupra capacităților personale de a rezolva probleme școlare stimulează apariția și stabilizarea unor interese de cunoaștere și vocaționale, ceea ce facilitează eficiența procesului decizional în planul carierei.

VI.7. Strategii de orientare școlară și vocațională

Alegerea vocațională nu este un moment singular, ci un proces decizional complex care constituie obiectul unor preocupări aparte în activitatea de asistență psihopedagogică – orientarea vocațională sau orientarea carierei. Aceasta este o activitate permanentă, integrată în procesul de învățământ (Tomșa, 1999, p. 233). Dată fiind dinamica accentuată a pieței locurilor de muncă în prezent, demersurile de orientare vizează cariera persoanelor, și nu doar profesiunea. Cariera se referă la rolurile pe care individul le joacă pe parcursul existenței sale: elev, angajat, membru al comunității, părinte, membru al comunității aflat în diferite etape ale vieții, considerate împreună ca un tot unitar (Jigău, 2001, p. 14).

Consilierea și orientarea carierei urmărește facilitarea dezvoltării capacităților de alegere și planificare a carierei și de integrare socioprofesională. Printre tipurile de activități pe care consilierul le poate desfășura pentru a pregăti alegerea și dezvoltarea vocațională sunt (Jigău, 2001, p. 90): evaluarea intereselor și aptitudinilor elevului,

cultivarea intereselor vocaţionale şi a aptitudinilor, informarea cu privire la ocupaţii, la formele de învăţământ disponibile, valorificarea în grup a experienţelor personale pozitive ale elevilor şi părinţilor acestora, dezvoltarea deprinderilor de rezolvare de probleme şi de luare a deciziilor privind cariera.

Ansamblul demersurilor de asistenţă psihopedagogică vizează dezvoltarea optimă a personalităţii, asigurarea echilibrului dintre individ şi mediul sociocultural în care se dezvoltă şi, prin aceasta, serveşte pregătirii pentru alegerea vocaţională.

Activităţile focalizate pe orientarea vocaţională trebuie să vizeze şi formarea unor deprinderi de căutare a unui loc de muncă, elaborarea unui curriculum vitae, a unei scrisori de prezentare, a unui portofoliu personal, deprinderi de relaţionare şi comunicare în cadrul unui interviu de angajare, deprinderi de utilizare a tehnologiilor informatice în orientarea carierei, deprinderi de planificare a carierei etc. (Lemeni, Tarău, 2004, pp. 57-65).

Strategiile aplicate variază de la documentare, prezentare de informaţii, la exersare, joc de rol, dezbatere, exerciţii de introspecţie, reflecţie, analiză, anticipare, proiectare. Caracterul aplicativ al activităţilor sporeşte eficienţa lor în dezvoltarea abilităţilor şi atitudinilor vizate.

VI.8. Tehnici de modelare a comportamentelor

Una dintre sursele de conflict sau insatisfacţie, atât pentru elevi, cât şi pentru profesori, o constituie neadecvarea comportamentelor. Aceasta poate fi rezultatul lipsei unor deprinderi sau al formării unor deprinderi greşite, iar remediul constă în instruire şi educaţie. Modificarea comportamentelor în sensul ameliorării adaptării lor la cerinţele activităţii desfăşurate de individ se poate sprijini pe mecanismele teoretizate de behavioriştii şi de cognitiv-behaviorişti (Corey, 2008, pp. 345-359). Pentru a dezvolta un nou comportament, Thompson (2003, p. 227) recomandă :

- *aproximarea succesivă* : persoana trebuie recompensată pentru paşii pe care îi face în direcţia însuşirii noului comportament ;
- *întărirea continuă* – persoana trebuie să fie recompensată pentru orice performanţă corectă nouă ;
- *întărirea negativă* – intensificarea unui anumit comportament asociindu-l cu evitarea unei pedepse sau a unei situaţii neplăcute ;
- *modelarea* – demonstrarea de către cineva a unui comportament dezirabil ;
- *semnalul* – învăţarea clientului să-şi reamintească să acţioneze într-un anumit fel la un moment dat, primind un indiciu al performanţei corecte, chiar înainte de a fi cerută acţiunea, mai curând decât după ce ea a fost realizată incorect ;
- *discriminarea* – învăţarea unui client să acţioneze într-un anumit mod într-o serie de condiţii precizate, şi nu în altele, sprijinirea lui în a identifica indiciile care diferenţiază circumstanţele şi recompensarea lui numai când acţiunea este adecvată indiciului.

Pentru a întări un comportament nou sunt utile :

- descreşterea întăririi – se va cere treptat o perioadă mai mare sau performanţe mai corecte înainte să fie recompensat comportamentul corect ;
- întărirea variabilă – recompensa va fi oferită intermitent.

Pentru a menţine un comportament fixat este necesară :

- substituirea – atunci când o recompensă anterioară nu mai are efect asupra comportamentului, aceasta trebuie prezentată chiar înaintea prezentării unei recompense noi mai atractive.

Pentru stoparea unui comportament inadecvat pot acţiona eficient :

- saturaţia – clientului i se va permite să continue sau se va insista să continue să săvârşească comportamentul indezirabil până când oboseşte ;
- stingerea – comportamentul indezirabil nu este urmat de recompense ;
- pedeapsa – urmarea imediată a comportamentului indezirabil de un stimul neplăcut. Deoarece pedeapsa conduce la creşterea ostilităţii şi agresiunii, trebuie utilizată rar şi în conjuncţie cu întărirea.

Pentru a modifica un comportament emoţional sunt utile :

- evitarea – se va prezenta simultan situaţia de evitat (sau o reprezentare a acesteia) şi o condiţie neplăcută (sau o reprezentare a acesteia) ;
- reducerea fricii – pentru a ajuta clientul să depăşească frica de o anumită situaţie, se va creşte treptat expunerea la situaţia care produce frică în timp ce persoana se simte confortabil, relaxată sau este recompensată.

Construirea programului de intervenţie prin combinarea tipurilor descrise anterior necesită luarea în considerare a intenţiei schimbării : dacă se doreşte renunţarea la un comportament, înlocuirea unui comportament cu altul, învăţarea unui nou comportament, întărirea unui comportament existent, extinderea unui comportament existent (în condiţii noi, în timp, în noi comportamente).

VI.9. Tehnici de dezvoltare a deprinderilor de comunicare asertivă

Asertivitatea poate fi considerată înţelegerea dreptului (nu şi a obligaţiei) de a exprima sentimente, gânduri, credinţe şi atitudini. Unele persoane au dificultăţi de autoexprimare, deoarece fie consideră că nu au dreptul să facă acest lucru, fie sunt anxioase în legătură cu autoexprimarea, fie sunt lipsite de deprinderile de a exprima eficient în faţa celorlalţi ceea ce gândesc şi simt (Corey, 2008, p. 353). Literatura de specialitate (Thompson, 2003 ; Băban, 2001) inventariază o suită de aşa-numite drepturi asertive : a decide cum să vă trăiţi viaţa, a vă exprima gândurile, sentimentele şi acţiunile, a avea propriile valori, credinţe, opinii şi emoţii, a le spune celorlalţi cum v-aţi dori să fiţi tratat, a spune : „nu ştiu" sau „nu înţeleg", a cere informaţie sau ajutor, a vă fi respectate gândurile, sentimentele şi drepturile, a fi ascultat, auzit şi luat în serios, a greşi, a spune „nu" fără a simţi vinovăţie, a lua decizia participării sau neparticipării, a fi asertiv fără regrete.

Persoanele care comunică asertiv sunt caracterizate (*cf.* Thompson, 2003, p. 285) prin *conştiinţă de sine* (conştiinţa scopurilor, aspiraţiilor, comportamentului interpersonal şi intrapersonal şi a necesităţii schimbărilor) ; *autoacceptare* (recunoaşterea propriilor puncte tari şi slăbiciuni) ; *onestitate* (congruenţa dintre comportamentul verbal şi nonverbal,

dintre gânduri, intenţii, sentimente şi acţiuni) ; *empatie* (sensibilitate, acceptarea gândurilor, a sentimentelor, a acţiunilor altora, transpunerea în situaţia celuilalt) ; *responsabilitate* (asumarea propriilor gânduri, sentimente, acţiuni, scopuri, aşteptări) ; *egalitate* (acceptarea egalităţii cu ceilalţi a negocierii nevoilor şi dorinţelor).

Exprimarea asertivă previne apariţia conflictelor sau contribuie la rezolvarea lor. Aceasta include : descrierea concretă a comportamentului celeilalte persoane, descrierea obiectivă a consecinţelor negative a comportamentului său asupra subiectului, descrierea corectă a sentimentelor asociate consecinţelor, sugerarea modului în care aţi prefera să se comporte cealaltă persoană.

Învăţarea comportamentului asertiv se realizează prin exersare. În acest sens pot fi desfăşurate sesiuni de formare care au ca scop : recunoaşterea şi schimbarea credinţelor greşite despre sine sau autoanulante, privind propriul drept de a fi asertiv, dezvoltarea atitudinii de valorizare a propriului drept de a fi asertiv, respectându-l şi pe al celorlalţi, dobândirea deprinderii de a distinge între comportamentele pasive, agresive şi asertive şi dezvoltarea capacităţii de transfer al deprinderilor asertive din contextul formării în relaţiile interpersonale de zi cu zi (Corey, 2008, p. 353). Activităţile de formare includ familiarizarea cu conceptele de *asertivitate*, *pasivitate*, *agresivitate*, prezentarea în ansamblu a activităţilor, modelarea comportamentului asertiv, rezolvarea de exerciţii în grup (jocuri de rol, dezbateri, aprecieri, feedback) şi de teme pentru acasă. Pentru transferul deprinderilor de comunicare asertivă în viaţa de zi cu zi pot fi propuse unele teme sau sarcini, precum (Thompson, 2003, p. 290) : în următoarea săptămână, persoana va spune „nu" cererilor nerezonabile din partea celorlalţi, va scrie dialoguri neplăcute cu ceilalţi, le va revedea şi va descoperi elementele de respingere, critică, ostilitate, va construi o listă de lucruri noi la care să reflecteze sau pe care trebuie să le facă într-o zi (o persoană cu stimă de sine slabă va reflecta asupra celei mai importante realizări personale), va scrie într-un jurnal sentimentele trăite în afara activităţilor de consiliere, va căuta soluţii la problemele identificate.

VI.10. Tehnici de management al conflictelor

Persoanele care sunt expuse excesiv la conflicte în familiile lor tind să le perceapă doar semnificaţia distructivă, dezvoltând cu predilecţie două atitudini neadecvate – agresivitate sau retragere completă din situaţia conflictuală. Conflictele pot avea atât funcţii constructive, cât şi distructive. Conflictele au influenţă distructivă atunci când nu conduc la rezolvarea problemelor, deturnează energia de la activităţi importante, descurajează indivizii şi grupurile, diminuează stima de sine, dezbină şi polarizează grupurile, conduc la comportamente iresponsabile. Pot avea însă şi influenţe benefice, constructive, atunci când contribuie la intensificarea implicării, generează dezbateri ce conduc la clarificări, la generarea unor soluţii alternative, sau atunci când contribuie la rezolvarea unei probleme, servesc la eliberarea emoţiilor, stresului, anxietăţii, dezvoltă coeziunea între membrii grupului, ajută indivizii şi grupurile să evolueze personal şi să aplice noile cunoştinţe în conflicte viitoare.

Rezolvarea conflictelor are loc în mai multe faze (Main, Roark, 1975, *apud* Thompson, 2003) :

- La început, fiecare persoană implicată descrie situaţia din perspectiva sa. Participanţii trebuie să se limiteze la descrierea situaţiei sub aspect cognitiv, evitând strict conotaţiile

emoționale. Rezultatul acestui pas este construirea consensului și a înțelegerii reciproce privind descrierea situației conflictuale.

- Apoi, fiecare persoană își descrie sentimentele privitoare la conflict. Este importantă evitarea escaladării conflictului prin formularea unor afirmații de blam pentru a se ajunge la înțelegerea reciprocă a nevoilor și a sentimentelor celor implicați.
- Persoanele formulează și descriu o situație acceptabilă pentru fiecare, ajungându-se la un acord asupra percepțiilor conflictului, înțelegerea reciprocă a sentimentelor față de conflict, înțelegerea situației în care conflictul ar fi semnificativ redus.
- Se construiește un acord asupra schimbărilor necesare pentru a ajunge la situația dorită. Fiecare persoană trebuie să expună schimbările pe care este dispusă să le facă, să verbalizeze și să înțeleagă ceea ce sunt dispuși și ceilalți să facă.
- În final se va construi o agendă detaliată, cu planuri viitoare, incluzând date specifice pentru îndeplinirea tuturor sarcinilor.

În dezvoltarea deprinderilor de comunicare asertivă, de rezolvare a conflictelor și, în general, în învățarea unor noi comportamente sunt utile și metodele experiențiale, care fac apel la acțiunea și interacțiunea reală.

Temă de rezolvat
Construiți proiectul unei activități de consiliere în grup, evidențiind îmbinarea tehnicilor alese și adecvarea tehnicilor la temă și vârsta elevilor.

VII. Cadrul instituțional și legislativ al asistenței psihopedagogice

Activitatea de asistență psihopedagogică în școală este reglementată legislativ prin Ordinul MEdC nr. 5418 din 8 noiembrie 2005, care aprobă Regulamentul de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și de asistență educațională și regulamentele-cadru ale instituțiilor din subordine – centre școlare pentru educație incluzivă, centre și cabinete de asistență psihopedagogică, centre și cabinete logopedice interșcolare, servicii de mediere școlară. Actul invocat precizează accepțiunea oficială a funcțiilor, a obiectivelor, a atribuțiilor și a responsabilităților asumate de organismele instituționale abilitate să ofere și să coordoneze serviciile de asistență psihopedagogică.

Centrul județean/al municipiului București de resurse și de asistență educațională îndeplinește (*cf.* OM. nr. 5418 din 8 noiembrie 2005) *funcții* de: coordonare, realizare, monitorizare și evaluare a serviciilor educaționale din județ/municipiu; monitorizare a evoluțiilor beneficiarilor serviciilor educaționale menționate; informare și documentare pentru toți membrii comunității (cadre didactice, părinți, copii, studenți, autorități locale etc.); colaborare cu partenerii sociali din comunitate, precum și cu organizații și asociații la nivel național și internațional.

Obiectivele principale ale activității centrului județean/al municipiului București de resurse și de asistență educațională, stipulate în același ordin, sunt: cuprinderea și

menţinerea în sistemul de învăţământ obligatoriu a tuturor copiilor/tinerilor, indiferent de particularităţile lor psihoindividuale şi sociale ; asigurarea suporturilor suplimentare necesare desfăşurării educaţiei de calitate în funcţie de potenţialul biopsihosocial al fiecărui copil/tânăr ; informarea şi consilierea cadrelor didactice în spiritul schimbării mentalităţii şi al îmbunătăţirii activităţii didactico-educative ; crearea condiţiilor de dezvoltare a personalităţii elevilor/tinerilor în vederea integrării acestora în viaţa şcolară, socială şi profesională ; implicarea părinţilor în activităţi specifice unei relaţii eficiente : şcoală – familie – comunitate, ca bază a adaptării şcolare şi integrării sociale a copiilor/tinerilor. Obiectivele prezentate conturează imaginea unor demersuri interdisciplinare, de asistenţă complexă la nivelul unor grupuri-ţintă distincte – elevi, profesori, părinţi.

Prin prevederile Regulamentului de organizare şi funcţionare aprobat în 2005, Centrele judeţene de resurse şi asistenţă educaţională dezvoltă şi oferă următoarele *servicii* consonante cu obiectivele amintite anterior : consiliere psihopedagogică şi orientare şcolară şi profesională, prin centrele judeţene şi cabinetele de asistenţă psihopedagogică ; terapie a tulburărilor de limbaj, prin centrele şi cabinetele logopedice interşcolare ; sprijin pentru copiii cu cerinţe educative speciale, integraţi în unităţile de învăţământ de masă, prin centrele şcolare pentru educaţie incluzivă ; mediere şcolară, prin mediatorii şcolari ; educaţie pentru copiii cu deficienţe, prin centrele şcolare pentru educaţie incluzivă ; informare şi consiliere pentru cadre didactice, copii, părinţi, alţi membri ai comunităţii ; orientare a formării iniţiale şi continue prin parteneriate cu instituţiile abilitate să ofere formare iniţială şi continuă ; terapii specifice, oferite prin centrele judeţene şi cabinetele de asistenţă psihopedagogică şi prin centrele şcolare pentru educaţie incluzivă.

Beneficiarii serviciilor centrului judeţean/al municipiului Bucureşti de resurse şi de asistenţă educaţională sunt : copii, elevi, tineri ; părinţi sau aparţinători legali ai copiilor ; personalul angajat în unităţile de învăţământ sau în alte instituţii care acţionează în domeniul problematicii copiilor ; studenţi ; membri ai comunităţii locale.

Cabinetele şcolare şi interşcolare de asistenţă psihopedagogică asigură informarea, cunoaşterea şi consilierea psihopedagogică a preşcolarilor/elevilor, prin consultaţii individuale şi colective, acţiuni de îndrumare a părinţilor şi de colaborare cu comunităţile locale, în scopul orientării şcolare, profesionale şi a carierei elevilor ; se preocupă de prevenirea şi diminuarea factorilor care determină tulburări comportamentale, comportamente de risc sau disconfort psihic, asigură testarea psihologică pentru cadre didactice, elevi, la cererea părinţilor, a şcolii sau a inspectoratelor şcolare, în situaţii de eşec şcolar, abandon, conflicte ; proiectează şi oferă programe de orientare a carierei, oferă programe de consiliere pentru părinţi, asigură consilierea metodologică a cadrelor didactice ; elaborează studii psihosociologice privind opţiunile elevilor în clasele terminale vizând învăţământul liceal, profesional ; recomandă consultarea altor instituţii din reţeaua de asistenţă psihopedagogică pentru probleme care nu sunt de competenţa cabinetului de asistenţă psihopedagogică ; colaborează cu mediatorii şcolari, asigură servicii de consiliere şi asistenţă psihopedagogică pentru copiii cu cerinţe educative speciale. Tehnicile de intervenţie în domeniul psihoterapiei şi consilierii psihologice, examinarea şi testarea psihologică pot fi realizate doar de profesorul psiholog, conform atestării din partea Colegiului Psihologilor din România.

În cabinetele şcolare sau interşcolare de asistenţă psihopedagogică pot fi încadraţi pe post de profesor, absolvenţi de învăţământ superior ale uneia dintre specializările :

pedagogie, psihopedagogie, psihologie, sociologie, pedagogie socială, psihosociologie, psihopedagogie specială sau, în mod excepțional, profesor, absolvent al Facultății de Filosofie – Istorie (promoțiile 1978-1989, grupe opționale de psihologie, pedagogie, sociologie) (art. 12, OM 5418/8.11.2005).

Norma didactică a personalului didactic din cabinetele de asistență psihopedagogică include 40 de ore pe săptămână, dintre care 18 ore de activități de asistență psihopedagogică, desfășurate individual și colectiv cu preșcolarii/elevii, de consiliere, examinare, preorientare, orientare, reorientare școlară și profesională, activități de consiliere a părinților, cadrelor didactice, participare la ședințe și lectorate cu părinții, la comisiile metodice și consiliile pedagogice cu tematică specifică ; 2-4 ore de predare în specialitatea înscrisă pe diplomă și 22 de ore de activități de pregătire metodico-științifică și complementară ; pregătirea și corectarea rezultatelor examinărilor, stabilirea măsurilor și întocmirea programelor de intervenție și evaluare psihopedagogică, activități metodico-științifice, colaborarea cu comunitățile locale (art. 15, OM 5418/8.11.2005).

Bibliografie

Băban, Adriana (coord.), 2001, *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Imprimeria Ardealul, Cluj-Napoca.

Corey, G., 2008, *Theory and practice of group counseling*, Thomson Brooks, Belmont, SUA.

Dafinoiu, I., 2000, *Elemente de psihoterapie integrativă*, Polirom, Iași.

Dimitriu-Tiron, Elena, 2005, *Consiliere educațională*, Institutul European, Iași.

Dumitru, I., 2008, *Consiliere psihopedagogică*, Polirom, Iași.

Ehly, S. ; Dustin, R., 1989, *Individual and group counseling in schools*, The Guilford Press, New York.

Hall, Carol ; Hall, Eric, 2003, *Counseling pupils in schools. Skills and strategies for teachers*, RoutledgeFalmer, Londra.

Ivey, A.E. ; Gluckster, Norma, Bradford ; Ivey Mary, 2002, *Abilitățile consilierului. Abordare din perspectiva microconsilierii*, Editura Universității din Oradea, Oradea.

Jigău, M., 2001, *Consilierea carierei*, Sigma, București.

Kottler, J.A. ; Kottler, Ellen, 2007, *Counseling skills for teachers*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.

Lemeni, Gabriela ; Tarău, A., 2004a, *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele I-IV*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Lemeni, Gabriela ; Tarău, A., 2004b, *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele V-VIII*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Lemeni, Gabriela ; Tarău, A., 2004c, *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele IX-XII-SAM*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

OM nr. 5418 din 8 noiembrie 2005, care prevede aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și de asistență educațională și a regulamentelor-cadru ale instituțiilor din subordine.

Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R., 2004, *Counseling and Psychotherapy Theories in Context and Practice. Skills, Strategies and Techniques*, J. Wiley & Sons, New Jersey.

Thompson, Rosemary A., 2003, *Counseling Techniques : Improving Relationships with Others, Ourselves, Our Families, and Our Environment Brunner*, Routledge, New York, Hove.

Tomșa, Gh., 1999, *Consilierea și orientarea în școală*, Casa de Editură Viața Românească, București.

Vernon, Ann, *Consilierea în școală. Dezvoltarea inteligenței emoționale. Educație rațional--emotivă și comportamentală*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Winslade, J.M. ; Monk, G.D., 2007, *Narrative counseling in schools*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.

psihologie, psihopedagogie, psihologie-sociologie, pedagogie socială, psihosociologie, psihopedagogie specială sau, în mod excepţional, profesori, absolvenţi ai Facultăţii de Filosofie, absolvenţi ai promoţiilor 1978-1989, grupe opţionale de psihologie, pedagogie, sociologie) (art. 12, OM nr. 5418/8.11.2005).

Norma didactică a personalului didactic din cabinetele de asistenţă psihopedagogică include 40 de ore pe săptămână, dintre care 18 ore de activităţi de asistenţă psihopedagogică, desfăşurate individual şi colectiv cu preşcolarii/elevii, cu cadrele didactice, cu părinţii (informare, orientare, consiliere şcolară şi profesională, activităţi de consiliere a părinţilor, cadrelor didactice, participare la şedinţe şi lectorate cu părinţii, în consiliile metodice şi comisiile pedagogice cu tematică specifică), 2-4 ore de practică în specialitatea înscrisă pe diplomă şi 22 de ore de activităţi de pregătire ştiinţifico-metodică şi complementară (pregătirea şi efectuarea testărilor, examinărilor, studiilor, cercetărilor, întocmirea programelor de intervenţie şi evaluare psihopedagogică, activităţi metodico-ştiinţifice, colaborarea cu comunitatea locală) (art. 15, OM 5418/8.11.2005).

Bibliografie

Băban, Adriana (coord.), 2001, *Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere*, Imprimeria Ardealul, Cluj-Napoca.
Corey, G., 2008, *Theory and practice of group counseling*, Thomson Brooks, Belmont, SUA.
Dafinoiu, I., 2000, *Elemente de psihoterapie integrativă*, Polirom, Iaşi.
Dumitru-Tiron, Elena, 2005, *Consiliere educaţională*, Institutul European, Iaşi.
Dumitru, I., 2008, *Consiliere psihopedagogică*, Polirom, Iaşi.
Ehly, S.; Dustin, R., 1989, *Individual and group counseling in schools*, The Guilford Press, New York.
Hall, Carol; Hall, Eric, 2003, *Counselling pupils in schools. Skills and strategies for teachers*, RoutledgeFalmer, London.
Ivey, A.E.; Gluckstern, Norma; Bradford Ivey, Mary, 2012, *Abilităţile consilierii de bază. Un ghid de perspectivă a microconsilierii*, Editura Universităţii din Oradea, Oradea.
Jigău, M., 2001, *Consilierea carierei*, Sigma, Bucureşti.
Kottler, J.A.; Kottler, Ellen, 2007, *Counseling skills for teachers*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
Lemeni, Gabriela; Tarău, A., 2004a, *Consiliere şi orientare. Ghid de educaţie pentru carieră. Activităţi pentru clasele I-IV*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
Lemeni, Gabriela; Tarău, A., 2004b, *Consiliere şi orientare. Ghid de educaţie pentru carieră. Activităţi pentru clasele V-VIII*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
Lemeni, Gabriela; Tarău, A., 2004c, *Consiliere şi orientare. Ghid de educaţie pentru carieră. Activităţi pentru clasele IX-XII/SAM*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
OM nr. 5418 din 8 noiembrie 2005, care prevede înfiinţarea, organizarea şi funcţionarea centrelor judeţene/al municipiului Bucureşti de resurse şi de asistenţă educaţională şi a regulamentelor-cadru ale instituţiilor din subordine.
Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R., 2004, *Counseling and Psychotherapy Theories in Context and Practice. Skills, Strategies and Techniques*, J. Wiley & Sons, New Jersey.
Thompson, Rosemary A., 2003, *Counseling Techniques: Improving Relationships with Others, Ourselves, Our Families, and Our Environment*, Brunner-Routledge, New York, Hove.
Tomşa, Gh., 1999, *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Casa de Editură Viaţa Românească, Bucureşti.
Vernon, Ann, *Consilierea în şcoală. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin educaţie raţional-emotivă şi comportamentală*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
Winslade, J.M.; Monk, G.D., 2007, *Narrative counseling in schools*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.

Managementul instituției şcolare

Conf.univ.dr. Alois Gherguţ
Conf.univ.dr. Ciprian Ceobanu

Scopul unităţii de curs:

- familiarizarea cursantului cu problematica fundamentală a managementului instituţiei şcolare, terminologia actuală, modalităţile de organizare a activităţilor şcolare pe principiul calităţii şi valorificării eficiente a resurselor şcolii.

Obiectivele cursului:

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- opereze cu principalele concepte specifice managementului instituţiei şcolare;
- identifice particularităţile procesului de descentralizare din sistemul de învăţământ;
- identifice oportunităţi pentru dezvoltarea de parteneriate educaţionale;
- analizeze principalele modalităţi de organizare şi desfăşurare a proceselor manageriale la nivelul instituţiei şcolare;
- identifice principalele tipuri de conducere/leadership întâlnite în managementul instituţiilor şcolare;
- elaboreze diferite strategii/scenarii ale activităţilor privind managementul schimbării în instituţia şcolară.

I. Serviciile educaţionale şi managementul educaţional

Serviciile educaţionale reprezintă un ansamblu de activităţi specializate, realizate prin metode şi tehnici specifice, elaborate şi desfăşurate în cadrul unor instituţii publice sau organizaţii, aparţinând unei comunităţi, prin care se urmăreşte rezolvarea unor categorii variate de probleme ce privesc educaţia şi instrucţia unor categorii diverse de beneficiari din cadrul comunităţii respective. Aceste servicii sunt focalizate pe categorii de beneficiari/ populaţii-ţintă (copii, tineri, adulţi), organizate pe diverse niveluri (preuniversitar, universitar, postuniversitar), cicluri (preşcolar, primar, gimnazial, liceal, superior) sau forme de pregătire (în sistem public sau privat, obligatorii sau opţionale, permanente, periodice sau ocazionale, mai ales în formele de educaţie a adulţilor etc.), antrenează persoane specializate, alocă resurse materiale, financiare şi logistice în funcţie de specificul programelor, numărul şi cerinţele beneficiarilor.

Dintr-o perspectivă generală, managementul educaţional poate fi văzut ca un sistem de concepte, metode, instrumente de orientare, conducere şi coordonare, utilizat în realizarea obiectivelor educaţiei, la nivelul performanţelor aşteptate. Acesta se poate contura şi prin apelul, prin valorificarea datelor şi abordărilor oferite de domeniile conexe : economia, psihologia, sociologia, praxiologia, marketingul, teoria sistemelor, tehnologia informaţiei, ergonomia, etica, deontologia. Managementul educaţional integrează şi adaptează date oferite de ştiinţe conexe socioumane : economie (organizarea şi utilizarea eficientă a resurselor educaţiei, în raport cu obiectivele), sociologie (managementul organizaţiilor, grupurilor, relaţiilor, fenomenelor sociale generate în câmpul educaţional), psihosociologie (dimensiunile personalităţii managerului în exercitarea rolurilor), politologie (luarea deciziilor, organizarea, conducerea grupurilor conform unor obiective, găsirea strategiilor de rezolvare). Managementul educaţional vizează activitatea unor persoane care determină şi direcţionează activitatea celorlalţi, prin urmărirea realizării de acţiuni în cele mai bune condiţii, prin conştientizarea şi asumarea de responsabilităţi asupra realizărilor şi insucceselor ; este procesul de ghidare a unui grup spre realizarea unor obiective organizaţionale, cu anumite tehnici, prin utilizarea şi coordonarea activităţilor, printr-un ansamblu de decizii, prin utilizarea raţională a resurselor ; este arta conducătorului de a atinge scopurile prin mobilizarea eforturilor tuturor membrilor organizaţiei.

În esenţă, managementul educaţional poate fi conceput ca arta de a lucra cu patru elemente : *ideile* (perspectiva, obiectivele, programele, strategiile de acţiune), *relaţiile* (structura organizatorică, legăturile dintre elemente şi acţiuni, sarcini, echilibrul autoritate/ libertate, centralizare/descentralizare), *oamenii* (motivarea, delegarea autorităţii, stimularea, formarea, evaluarea), *resursele* (identificare, diversificare, procurare, adaptare, funcţionare, integrare, perfecţionare).

Managementul din serviciile educaţionale are în vedere teoria şi practica, ştiinţa şi arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activităţii educative, a resurselor ei, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualităţii, conform idealului educaţional. Managementul educaţional este o concepţie integrativ-explicită, o atitudine, o metodologie de acţiune orientată spre obţinerea

succesului în educaţie care cuprinde un ansamblu de principii şi funcţii, de norme şi metode de conducere prin intermediul cărora se asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ. În prezent, se trece de la conceptul clasic de *conducere* la cel de *management educaţional* (în sens acţional, operaţional, practic, procesual) şi *management pedagogic* (în sens teoretic, global, strategic, ştiinţific).

Elementele definitorii ale managementului educaţional pot fi sintetizate astfel:

- prezintă un complex de acţiuni concepute şi aplicate pentru a asigura funcţionarea optimă a sistemului educaţional şi a procesului de învăţământ;
- utilizează optim resursele umane (cadre didactice, elevi), materiale, economice, didactice, informaţionale, ergonomice, temporale;
- se bazează pe participarea unor factori (care ţin de şcoală, de comunitate sau de sistemul social), pe descentralizare, pe creativitate acţională;
- îmbină aspectul teoretic (concepte, metode de abordare, ipoteze, corelaţii), cu cel metodologic (în acumularea şi procesarea informaţiilor necesare, în realizarea activităţilor specifice), cu cel tehnologic (de rezolvare concretă a diferitelor situaţii, procedee, operaţii, etape, mijloace) şi de practică managerială.

? Întrebare

Care sunt principalele aspecte care definesc managementul educaţional?

Indiferent de domeniul în care activează, managerul trebuie să stabilească obiective, să selecteze modalităţi de atingere a acestora, să caute resursele necesare, să selecteze şi să pregătească personalul, să formeze echipe de lucru cu anumite competenţe, să elaboreze mecanisme pentru monitorizarea şi coordonarea activităţilor, să evalueze rezultatele şi să procedeze la schimbările care sunt necesare în anumite momente. Toate aceste acţiuni pot fi sintetizate grafic în următoarea schemă care prezintă principalele funcţii ale managementului.

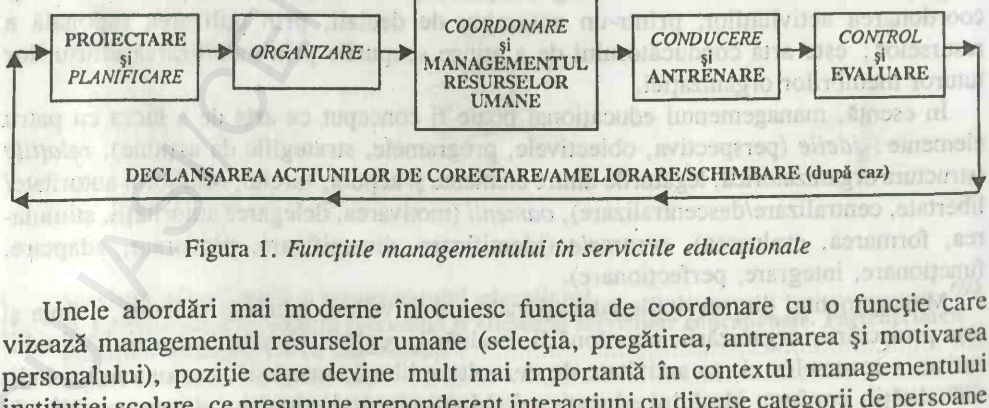


Figura 1. *Funcţiile managementului în serviciile educaţionale*

Unele abordări mai moderne înlocuiesc funcţia de coordonare cu o funcţie care vizează managementul resurselor umane (selecţia, pregătirea, antrenarea şi motivarea personalului), poziţie care devine mult mai importantă în contextul managementului instituţiei şcolare, ce presupune preponderent interacţiuni cu diverse categorii de persoane care au aşteptări, interese şi cerinţe foarte diversificate.

De asemenea, activitatea managerială, indiferent de nivelul la care se desfășoară, reclamă diferite calități. Cele mai importante abilități sau calități ale unui manager profesionist pot fi sintetizate astfel :

- raționalitate, de la pregătirea activității până la analiza finală și optimizarea activității ;
- creativitate și flexibilitate, pentru adaptarea la situații concrete, pentru dezvoltarea organizației ;
- obiectivitate, în conceperea planurilor manageriale, în coordonare, îndrumare și evaluare ;
- conturarea și respectarea unui sistem de principii de eficiență și calitate ;
- abilitatea de a folosi cunoștințele, tehnicile și resursele disponibile în rezolvarea problemelor ;
- abilitatea de a identifica factorii-cheie și de a înțelege relațiile de interdependență dintre ei, pentru a diagnostica și evalua problemele și situațiile cu care se confruntă ;
- abilitatea de a stabili clar obiectivele și de a le urmări în mod explicit ;
- capacitatea de luare a deciziilor și de asumare a riscurilor ;
- abilitatea de a utiliza echipamente informatice și softuri adecvate activității manageriale ;
- abilitatea de a comunica, de a participa activ la viața organizației, de a lucra cu oamenii și de a-i înțelege ;
- abilitatea de a vedea organizația în toată complexitatea ei și de a sesiza relațiile și raporturile dintre subsistemele componente ;
- utilizarea în conducerea organizației școlare a unor metode specific manageriale, realizarea și urmărirea funcțiilor manageriale ;
- deschidere pentru formarea culturii specifice și a profesionalizării manageriale.

Orice instituție sau organizație care oferă servicii educaționale este inclusă într-un mediu specific, ce influențează și condiționează procesul managerial. Într-o perspectivă generală, acest mediu este axat pe câteva coordonate centrale (Rainey, 1997) :

- *condiții tehnologice* : infrastructură, nivelul de cunoștințe și capacități științifice, comunicații, facilități de transport, echipamente etc. ;
- *condiții juridice* : legi, norme, valori, reglementări caracteristice privind funcționarea instituțiilor de specialitate etc. ;
- *condiții politice* : tipurile de politici educaționale și sociale, caracteristici ale acestora, interesul instituțiilor politice, gradul de stabilitate politică etc. ;
- *condiții economice* : nivelul de trai al populației, venitul pentru diferite categorii sociale și profesionale, inflația, fiscalitatea, dinamica pieței forței de muncă etc. ;
- *condiții demografice* : rata natalității, fenomenul migrației, caracteristici ale populației precum vârsta, sexul, rasa, religia, etnia, natalitatea etc. ;
- *condiții ecologice* : caracteristici ale mediului ambiant, gradul de poluare, resursele naturale, caracteristici geografice ale zonei etc. ;
- *condiții culturale* : valori predominante, atitudini, tradiții, convingeri, cutume, procese de socializare privitoare la elemente precum structura familiei, practici politice, practici religioase etc.

Toate aceste condiții au o influență mare asupra organizațiilor ; spre exemplu, dezvoltările tehnologice pot da naștere unor noi forme sau tipuri de servicii, care vor fi

nevoite să ţină pasul cu evoluţia informaticii şi a mijloacelor moderne de comunicare; evoluţiile demografice pot avea un impact deosebit, în special în ceea ce priveşte tipul şi numărul beneficiarilor; nivelul economic influenţează accesul beneficiarilor la anumite tipuri de servicii şi creşterea calităţii acestora. Altfel spus, nici o organizaţie nu poate neglija contextul în care îşi desfăşoară activitatea fără riscul de a-şi diminua dramatic gradul de realizare a obiectivelor.

? Întrebări

Care dintre abilităţile/calităţile unui bun manager le consideraţi a fi mai importante? Argumentaţi răspunsul.

Cum comentaţi influenţa condiţiilor prezentate anterior în contextul unui management şcolar de succes?

O caracteristică a instituţiilor şi organizaţiilor care oferă programe educaţionale constă în caracterul eterogen al serviciilor şi specializărilor în rândul personalului. Uneori, această eterogenitate îşi poate pune amprenta în mod negativ asupra calităţii serviciilor oferite; din acest motiv, un management de succes poate însemna şi armonizarea tuturor poziţiilor/diferenţelor care decurg din această eterogenitate. Având în vedere această premisă, managementul serviciilor educaţionale presupune abordarea prioritară a trei direcţii:

- *managementul politicilor instituţionale* – identificarea nevoilor, analiza opţiunilor, selectarea programelor, criterii de alocare a resurselor etc.;
- *managementul resurselor* – stabilirea sistemelor de suport precum realizarea bugetelor, managementul financiar, asigurarea aprovizionării şi a managementului personalului;
- *managementul programelor* – implementarea strategiilor sau operaţiilor curente ale organizaţiilor de-a lungul unor linii funcţionale sau cicluri de pregătire.

Noile abordări ale managementului instituţiilor şcolare prezintă o serie de trăsături comune care se focalizează asupra unor elemente precum:

- cultura organizaţională – se referă la tot ceea ce înseamnă standarde colective de gândire, atitudini, valori, convingeri, norme şi obiceiuri care există într-o organizaţie şi care constituie etosul organizaţiei respective;
- misiunea organizaţiei/instituţiei – concentrează cele mai înalte scopuri ale organizaţiei şi exprimă în special valorile promovate, intenţiile fundamentale privind prezentul şi viitorul organizaţiei, tipurile de rezultate şi nivelurile de performanţă considerate dezirabile, toate acestea cuprinse în aşa-numitele enunţuri de misiune (*mission statements*);
- clarificarea obiectivelor;
- orientarea către beneficiar;
- obţinerea unei calităţi superioare pentru serviciile oferite;
- implicarea tuturor factorilor în procesul de adoptare a deciziilor.

Experienţa anilor '80 a permis identificarea unor răspunsuri referitoare la creşterea autonomiei unităţilor şcolare, fiind lansat un model de autoconducere a şcolilor *(self*

management, *local management of schools* sau *site-based management*). Acest model al conducerii relativ autonome la nivelul bazal al sistemului de învățământ s-a dovedit viabil din perspectiva creșterii eficienței instituției școlare (*school improvement*). Baza modelului o constituie așa-numitul *ciclu managerial de colaborare* (*collaborative school management cycle*) care include șase faze principale:

- *precizarea finalităților și identificarea necesităților* – corespunde momentului de analiză și diagnoză la nivel instituțional;
- *proiectarea* – elaborarea politicii școlare, a strategiilor, a obiectivelor și a direcțiilor majore de urmat – corespunde funcției de proiectare;
- *programarea activităților* – subfuncție a proiectării și moment succesiv acesteia.
- *pregătirea și aprobarea bugetului necesar* – presupune tot proiectare, bazată pe analiză, dar din perspectivă financiară;
- *implementarea*;
- *evaluarea*.

Din analiza acestui model se pot desprinde următoarele concluzii pentru practica managerială în condiții de eficiență:

- necesitatea delimitării activității manageriale pe segmentele unui ciclu managerial;
- necesitatea organizării activității cu delimitarea clară a compartimentelor de decizie și a celor de execuție;
- conducerea la nivel instituțional are sarcini legate de analiză, diagnoză și proiectare de ansamblu (proiectarea și programarea concretă le revin mai ales managerilor de la nivelurile ierarhice medii);
- implementarea poate fi urmărită de la nivel instituțional (din perspectiva funcționării întregii unități); coordonarea operațională și controlul de detaliu aparțin managerilor de la nivelurile ierarhice medii;
- într-o structură organizatorică bine definită, cu o acțiune a funcțiilor manageriale corectă, fluentă și consecventă pe parcursul unui ciclu managerial, activitatea poate fi eficientizată, evaluarea finală fiind în măsură să demonstreze argumentat creșterea calității activității.

Spre deosebire de managementul activităților economice, unde rezultatele se măsoară în produse, valori, cifre de afaceri, imediat măsurabile, managerul școlar nu dispune întotdeauna de indicatori cantitativi, care să caracterizeze starea instituției și a fenomenului și, prin urmare, să își poată fundamenta deciziile. De aceea, o importanță deosebită o prezintă cunoașterea specificității managementului instituției școlare față de managementul instituției economice. Rețin atenția în mod deosebit următoarele *trăsături*:

- *dinamismul* activităților de conducere;
- *stabilitatea* actelor de conducere;
- *continuitatea și consecvența* conducerii;
- *ciclicitatea* deciziilor manageriale;
- *creativitatea* actelor manageriale;
- *diversitatea tipologică* a managementului școlar.

Dintre aceste trăsături, *creativitatea actelor manageriale* este cea care asigură funcționalitatea școlii la nivelul parametrilor optimi. Conducerea unei unități de învățământ

nu se poate reduce la transmiterea prin variate canale a unor măsuri hotărâte „la centru". Managerul şcolar nu-şi poate mărgini rolul la acela de „mesager". Ca urmare, activitatea managerială dintr-o şcoală trebuie să dovedească mari disponibilităţi de creativitate.

Specialiştii disting mai multe *tipuri de management şcolar*, diferenţiate prin capacitatea actelor de conducere de a influenţa elementele microsistemelor şcolare: *tipul liniar*, *tipul corecţional*, *tipul situaţional* şi *tipul investigaţional*.

Managementul liniar este considerat a fi cel mai adecvat pentru activităţile dintr-o unitate de învăţământ, deoarece succesiunea etapelor şi parcurgerea acestora prezintă o logică internă şi o succesiune temporală extrem de precisă, dictată de calendarul educaţional. În cadrul acestui tip managerial influenţarea subiecţilor este directă, verigile intermediare sunt în număr redus sau lipsesc complet. În astfel de condiţii, mijloacele de optimizare a proceselor sunt uşor de mobilizat, iar personalul operant este în mare măsură înalt calificat.

Managementul corecţional este şi el foarte important pentru activitatea de conducere a unităţii şcolare. Datorită numărului mare de factori aleatori care influenţează rezultatele actului şi procesului educaţional, la nivelul fiecărei etape apare necesitatea luării unor măsuri corective. Acestea au menirea de a optimiza interrelaţiile din cadrul procesului de învăţământ, fapt care asigură rezultatele scontate.

Adesea, în şcoli se practică un *management situaţional*. Conducerea şcolii se găseşte uneori în faţa unor situaţii pe care nu le-a prevăzut sau care apar pe neaşteptate. Astfel, managerul este chemat să rezolve problemele care „frig" şi pot constitui eventuale situaţii de criză.

Managementul investigaţional presupune o atitudine prospectivă în actul de conducere al unităţii şcolare. Acest tip de management se impune cel puţin, în două situaţii: a) atunci când împrejurările impun o cercetare rapidă a factorilor ce influenţează sistemul, situaţie urmată de necesitatea adoptării unei decizii imediate; b) atunci când este necesară o fundamentare amplă a unei decizii şcolare.

? Întrebare

Care din tipurile de management prezentate mai sus sunt recomandate în condiţiile sistemului românesc de învăţământ?

În lucrarea *Management educaţional* (2003), editată de Institutul Român de Management educaţional (IRMEd), autorii fac următoarele delimitări conceptuale referitoare la terminologia de bază a acestui capitol:

- *eficacitatea* reprezintă măsura în care o acţiune sau o activitate realizează finalităţile propuse;
- *eficacitatea educaţională* poate fi înţeleasă ca măsura în care activitatea din domeniul educaţional şi-a realizat toate finalităţile propuse (în raport cu nivelul de raportare), şi-a realizat standardele de formare sau standardele instrucţionale corelate cu obiectivele specifice formulate pe diferite niveluri de acţiune;

- *eficacitatea școlară*[1] se raportează la nivelul instituțional (al instituției școlare) și presupune măsura în care activitatea școlii și-a realizat finalitățile propuse ;
- *eficiența* reprezintă realizarea finalităților propuse cu un consum mic de resurse ;
- *eficiența educațională* reprezintă obținerea unor rezultate așteptate la nivelul celui educat (în corelație cu finalitățile educaționale fixate) în condițiile consumului mic de resurse.
- *eficiența școlară* poate fi definită din perspectiva elevului ca obținerea succesului școlar cu minimum de resurse consumate ; poate fi definită și din perspectiva instituției școlare în sensul realizării misiunii acesteia cu un consum mic de resurse materiale, umane, financiare etc. Se poate vorbi despre eficiență școlară în cea de-a doua accepțiune numai în cazul unei rate confortabile de eficiență școlară în prima accepțiune ;
- *economicitatea* reprezintă măsura în care acțiunea sau activitatea a consumat resursele disponibile (fizice și psihice ale agentului, resursele materiale, financiare etc.) ;
- *efectivitatea* este un termen ce desemnează relația dintre eficiență și utilitate, gradul în care rezultatul acțiunii sau al activității satisface nevoi reale ale agentului sau ale unui beneficiar desemnat ;
- *efectivitatea educațională* ține de evaluarea funcționării sistemului de învățământ și a procesului de învățământ în sens larg și presupune gradul de adecvare a produsului educațional (spre exemplu, elevul format pe diferite niveluri de școlaritate și, mai ales, aflat la finalul formării sale) la nevoile reale ale beneficiarilor, nevoi legate de integrarea lor școlară, socială sau profesională.

Definirea conceptului de eficacitate școlară este considerată dificilă din cauza faptului că acest termen nu este neutru, el implică raportarea la criterii bine definite în raport cu fiecare dintre nivelurile la care funcționează o instituție școlară și este nuanțat de raportarea la fiecare unitate școlară în parte. S-a ajuns la un relativ consens privind necesitatea ca accentul să cadă pe rezultatele la nivelul elevilor și în special asupra conceptului de *valoare adăugată de către școală* (o școală eficace adaugă un plus de valoare în formarea elevilor ei în comparație cu alte școli servind acelorași finalități generale).

Între instituțiile de învățământ se conturează o serie de diferențe privind gradul de eficacitate, care țin de acțiunea unor factori organizaționali cum ar fi :

- climat stimulativ în interiorul unității școlare ;
- accent pe curriculum și pe predare (din perspectiva implementării curriculumului) ;
- obiective clare și așteptări înalte de la elevi ;
- un sistem funcțional de monitorizare a progresului elevilor ;
- preocupare permanentă pentru dezvoltarea personalului școlii ;
- implicarea activă (cu valoare stimulativă) a părinților și a comunității în viața școlii ;
- susținerea școlii din partea structurilor manageriale supraordonate ;
- un sistem de valori cu rol de direcționare a membrilor organizației școlare ;

1. Uneori, eficacitatea școlară și cea educațională sunt considerate a fi sinonime, ambele referindu-se, fie la aspectele educaționale (educația considerată ca proces și produs), fie la aspecte legate de instituția în care se derulează procesul și unde se obțin produsele educației formale.

- existenţa unei interacţiuni şi comunicări intense între membrii organizaţiei, atât pe orizontală cât şi pe verticală ;

Măsurarea eficacităţii presupune stabilirea unor parametri clari ; printre aceştia sunt enumeraţi *consistenţa* şi *consecvenţa* influenţei şcolii asupra rezultatelor elevilor. S-a constatat că influenţa şcolii asupra formării elevilor este mai evidentă în cazul raportării la ieşiri, de exemplu, în cazul abilităţilor matematice sau a celor din domeniul unor arii curriculare, în care şcoala are influenţe preponderente, dacă nu chiar aproape exclusive. Nu acelaşi argument îl putem invoca şi în cazul conduitei lingvistice unde rolul familiei nu poate fi neglijat. Din acest motiv sunt necesare mai multe studii şi asupra conduitelor afective şi sociale ale elevilor, astfel încât să putem identifica mai uşor care este aportul şcolii şi cel al mediului de provenienţă al elevilor[1] (familial şi social) asupra nivelului lor de achiziţii.

Temă de rezolvat

Argumentaţi în ce măsură, la nivelul instituţiei în care vă desfăşuraţi activitatea, pot fi identificate aspecte sau situaţii ce pun în evidenţă funcţiile managementului, eficienţa, eficacitatea şi succesul procesului managerial, cultura organizaţională şi modul cum sunt valorificate oportunităţile de dezvoltare oferite de contextul social, economic, cultural şi tehnologic existent la nivelul zonei/comunităţii din care face parte instituţia.

II. Descentralizarea – condiţia succesului şi eficienţei serviciilor educaţionale. Parteneriatele unităţilor educaţionale cu alte entităţi

Una dintre direcţiile prioritare ale reformei învăţământului din ţara noastră urmăreşte procesul de descentralizare. Descentralizarea la nivelul sistemului de învăţământ constă în transferul de autoritate, responsabilitate şi resurse către unităţile de învăţământ şi comunitatea locală pentru a permite derularea managementului general şi financiar, precum şi luarea deciziilor la nivelul fiecărei instituţii şcolare. Altfel spus, descentralizarea în educaţie presupune redistribuirea responsabilităţilor, a autorităţii decizionale, a răspunderii publice şi a resurselor, de la nivelul central, către nivelul local. În aceste condiţii, atribuţiile Ministerului Educaţiei într-un sistem descentralizat sunt de a elabora politici şi strategii educaţionale, metodologii, acte normative şi proceduri şi de a controla asigurarea calităţii educaţiei şi respectarea legislaţiei specifice. Descentralizarea nu este

1. Chiar dacă, în general, rezultatele cercetărilor în domeniu pot fi considerate valabile, nu este oportună transferarea tuturor rezultatelor şi realizarea unor generalizări în baza lor, întrucât nu pot fi neglijate diferenţele considerabile determinate de contextul sociopolitico-economic în care îşi desfăşoară activitatea unităţile şcolare investigate ; aceste diferenţe apar chiar şi în interiorul aceluiaşi sistem de învăţământ, cu atât mai mult între sisteme din ţări diferite.

un scop în sine, ci un demers dinamic din perspectiva dezvoltării durabile şi a globalizării educaţiei care presupune implicare, responsabilizare, gândire strategică şi control ; de a se înscrie în strategia naţională de descentralizare şi de a crea un sistem de învăţământ organizat, administrat şi finanţat conform reglementărilor europene în ceea ce priveşte asigurarea calităţii procesului instructiv-educativ, accesul liber, egal şi deplin al tuturor copiilor şi tinerilor la sistemul educaţional, adecvarea ofertei educaţionale la interesele şi nevoile beneficiarilor direcţi şi indirecţi[1].

Principiile procesului de descentralizare :

- *autonomia instituţională* – descentralizarea va urmări dezvoltarea autonomiei instituţionale a şcolii, a capacităţii acesteia de a lua în mod responsabil decizii pertinente ;
- *răspunderea publică* – toate instituţiile şi organizaţiile care participă la realizarea serviciilor educaţionale, indiferent de statutul lor juridic, vor fi răspunzătoare, în mod public, pentru calitatea serviciilor educaţionale oferite, în raport cu funcţiile şi responsabilităţile care le revin ;
- *transparenţa actului decizional* – bazată atât pe accesul cetăţenilor la informaţia publică, cât şi pe participarea acestora la luarea deciziei ;
- *apropierea centrului de decizie de locul actului de educaţie* pentru a conferi consistenţă deciziei şi pentru a-i responsabiliza pe actorii de la nivel local ;
- *valorizarea resursei umane* – resursa umană şi, în special, profesia didactică trebuie să fie recunoscută ca factor esenţial al dezvoltării comunitare, fapt pentru care se va acorda o atenţie deosebită formării iniţiale şi continue, precum şi dezvoltării profesionale a cadrelor didactice ; managementul educaţional la nivelul instituţiei şcolare trebuie profesionalizat progresiv pentru a putea prelua şi exercita eficient funcţiile care îi revin ;
- *subsidiaritatea* – presupune complementaritate în transferul şi asumarea responsabilităţii decizionale la nivel local, pentru a apropia decizia de cei care sunt direct influenţaţi/interesaţi de aceasta ;
- *diversitatea culturală şi etnică* – la nivelul instituţiilor de educaţie, va fi stimulată exprimarea elementelor identitare ale diverselor grupuri socioculturale care fac parte din comunitatea respectivă ;
- *abordarea etică a serviciului educaţional* – adoptarea şi aplicarea codurilor deontologice pentru personalul didactic, precum şi pentru cel din sistemele de control, asigurarea calităţii şi management.

Obiectivele procesului de descentralizare pot fi sintetizate astfel :

- *eficientizarea activităţii şi creşterea performanţelor instituţiilor educaţionale* :
  - la nivel central – prin degrevarea acestora de sarcinile de administrare curentă şi concentrarea pe elaborarea şi monitorizarea implementării politicilor educaţionale ;

1. Rigiditatea sistemului de salarizare şi de normare, neconcordanţa între politic şi proceduri de implementare reprezintă alte argumente în vederea implementării unei descentralizări în domeniul învăţământului. În ceea ce priveşte curriculumul predat şi cel învăţat, planurile de şcolarizare sunt elaborate pentru asigurarea normelor didactice, şi nu în funcţie de nevoile reale de educaţie. Finanţarea este redusă şi rigidă, fără cunoaşterea priorităţilor luând forma unei subfinanţări cronice, toate acestea asociate cu circulaţia incorectă şi insuficientă a informaţiilor, lipsa de comunicare între factorii interesaţi şi prevederile legislative care, nu de puţine ori, sunt contradictorii.

- la nivel local – prin creşterea gradului de responsabilizare a comunităţii locale şi a şcolii ;
- la nivelul unităţii de învăţământ – prin consolidarea autonomiei şi a capacităţii de a gestiona resursele financiare şi umane ;

- *democratizarea sistemului educaţional*, prin consultarea/implicarea comunităţii şi a celorlalţi beneficiari ai actului educativ în luarea deciziilor şi în asigurarea calităţii bazată pe autoevaluare, evaluare externă şi responsabilitate publică. Mecanismele decizionale şi de consultare vor implica atât structurile sistemului de educaţie, cât şi partenerii externi sau beneficiarii serviciilor educaţionale (părinţi, elevi, patronate, sindicate, autorităţi publice locale, sectorul nonprofit, asociaţiile profesionale) ;
- *asigurarea transparenţei* în luarea deciziilor şi în gestionarea fondurilor publice destinate educaţiei, prin: asigurarea accesului public la datele privind bugetele unităţilor de învăţământ, statisticile privind rezultatele elevilor, deciziile consiliilor de administraţie ale şcolilor, rapoartele periodice ale şcolii;
- *asigurarea accesului şi a echităţii în educaţie*, pe de o parte, prin alocarea fondurilor pe baza costurilor pe elev, iar, pe de altă parte, prin finanţarea programelor orientate către acoperirea cerinţelor educaţionale diferite ale elevilor, determinate de diversitatea culturală şi etnică, creşterea participării, abordările incluzive, discrepanţele socioeconomice. Noul sistem de finanţare va permite alocări egale pentru elevii cu aceleaşi nevoi, indiferent de zona geografică sau de capacitatea financiară a localităţilor în care învaţă elevii ;
- *creşterea relevanţei ofertei de servicii educaţionale pentru toate categoriile de copii şi elevi*, prin asigurarea unei mai bune corelări cu nevoile locale, cu diversele situaţii şi probleme ale comunităţilor, cu nevoile şi interesele individuale ale elevilor. Asigurarea accesului şi a echităţii în educaţie se va realiza prin oferte educaţionale relevante pentru segmentele vulnerabile ale populaţiei (copii şi elevi rromi, copii şi elevi din medii sociale şi economice dezavantajate, copii şi elevi cu cerinţe speciale), urmărindu-se în mod special creşterea participării acestora la educaţie ;
- *stimularea inovaţiei, a responsabilităţii profesionale şi a răspunderii publice* la nivelul cadrelor didactice, al managerilor şcolari şi al elevilor, prin transferul la nivel de şcoală a puterii de decizie cu privire la execuţia bugetară şi politicile de personal, dar şi prin creşterea ponderii curriculumului la decizia şcolii. Apropierea deciziilor financiare, administrative, educaţionale (curriculare), precum şi cele privind resursele umane, de nevoile şi interesele beneficiarilor va conduce la o mai bună alocare a resurselor, la stimularea parteneriatului în educaţie şi la diversificarea funcţiilor educaţionale ale şcolii.

? Întrebare

Cum argumentaţi necesitatea descentralizării sistemului de învăţământ din perspectiva dezvoltării unor servicii educaţionale de calitate?

Dincolo de argumentele şi condiţiile implementării descentralizării eficiente, există o serie de rezultate aşteptate în raport cu acest proces, care pot fi clasificate pe trei niveluri :

- *la nivelul școlii* :
  - democratizarea vieții școlii ;
  - consolidarea autonomiei școlii și a capacității ei de gestionare a fondurilor ;
  - inovație și diversificare a ofertei școlare ;
  - asumarea responsabilă a deciziilor privind calitatea procesului instructiv-educativ și a condițiilor de realizare a acestuia ;
- *la nivelul comunităților locale* :
  - implicarea reală și efectivă în funcționarea și dezvoltarea serviciului educațional ;
  - asumarea de către autoritățile locale a responsabilității privind furnizarea de servicii educaționale ;
  - dezvoltarea comunității prin transformarea școlii în centru de informare și dezvoltare pentru comunitate ;
- *la nivelul societății* :
  - corelarea mai bună dintre oferta și cererea de pe piața muncii ;
  - integrarea socială prin diferențierea absolvenților, în funcție de competențe și opțiuni ;
  - promovarea valorilor autentice și a tradițiilor specifice.

Ca orice proces de schimbare, și descentralizarea sistemului de învățământ poate determina apariția unor riscuri cauzate de măsura în care etapele descentralizării sunt sau nu bine definite și se derulează coerent, controlat și la termenele stabilite. Punctele slabe ale acestui proces ar putea fi :

- insuficienta pregătire managerială a personalului implicat ;
- ineficiența unora dintre structurile de cooperare locale și naționale ;
- insuficienta atractivitate și varietate a ofertei educaționale ;
- gradul redus de mobilitate în sistemul de educație ;
- nivelul scăzut al competiției intra- și interinstituționale ;
- lipsa de atractivitate a profesiei de cadru didactic ;
- dificultăți de înțelegere a problematicii educaționale a factorilor decizionali de la nivel local ;
- date incomplete sau eronate care sunt folosite pentru fundamentarea deciziilor la diferite niveluri generate de personal insuficient sau neinstruit, lipsa logisticii, a normelor etc. ;
- șocul de ajustare, care survine atunci când o școală sau autoritate locală primește fonduri mai mici decât în anul precedent ;
- riscul unor capacități de audit, control și monitorizare insuficiente, care să conducă la scăderea accesului sau calității ofertei educaționale pentru grupurile vulnerabile ;
- formarea inițială și continuă deficitară a cadrelor didactice ;
- apariția unor dezechilibre între școli, localități și regiuni ;
- interpretarea eronată și aplicarea abuzivă a prevederilor legale.

Descentralizarea impune îmbunătățirea capacității instituționale la toate nivelurile în vederea gestionării noilor funcții care decurg din sistemul de planificare și execuție bugetară, de consultare a beneficiarilor, de construire a consensului și managementul informației. Este, de asemenea, imperios necesar să se creeze un cadru instituțional și metodologic de exercitare la toate nivelurile a unui audit și control eficient. Se impune informarea largă și sensibilizarea opiniei publice în legătură cu instituțiile implicate și

avantajele acestui proces. O descentralizare bruscă ar putea avea efecte nedorite şi care, scăpate de sub control, ar putea duce la destabilizarea sistemului educaţional.

Enumerăm în continuare câteva posibile soluţii de diminuare a riscurilor :

- armonizarea legislaţiei specifice învăţământului cu legislaţia naţională în domeniul administraţiei publice ;
- elaborarea de metodologii/ghiduri clare, coerente şi adecvate grupurilor-ţintă ;
- constituirea unui puternic sprijin politic atât la nivel central, cât şi local, cu o angajare a beneficiarilor direcţi şi indirecţi atât în planul descentralizării, cât şi al procesului de dezvoltare a capacităţii organizaţionale ;
- colaborarea interministerială în domeniul descentralizării, conform legii ;
- promovarea, comunicarea, dezbaterea periodică a informaţiilor privind conţinutul şi efectele descentralizării ;
- delimitarea tranşantă a competenţelor şi departajarea prerogativelor pentru toate nivelurile sistemului de învăţământ ;
- distribuirea adecvată a rolurilor şi funcţiilor specifice managementului între instituţiile şi organismele participante la procesul descentralizării ;
- extinderea procesului de reorganizare a reţelei şcolare, de constituire a consiliilor de administraţie, de numire şi de salarizare a directorilor şi directorilor adjuncţi din şcoli ;
- asigurarea cadrului formativ unitar pentru toţi factorii implicaţi şi etapizarea procesului de descentralizare ;
- formarea personalului managerial în raport cu prerogativele şi competenţele stabilite ;
- respectarea etapelor reformei privind descentralizarea învăţământului preuniversitar, transparenţa rezultatelor privind monitorizarea şi evaluarea ;
- alocarea de resurse suficiente în cadrul activităţilor de audit, control şi monitorizare, întărirea sistemelor de audit şi de control financiar la nivelul local şi judeţean, în vederea prevenirii abuzurilor ;
- reducerea riscului financiar, prin existenţa unor mecanisme de creare a rezervelor de intervenţie în cazuri speciale ;
- informarea comunităţilor locale cu date privind costul serviciilor, opţiuni de furnizare şi disponibilitatea resurselor astfel încât luarea deciziilor să fie fundamentată, responsabilă şi semnificativă ;
- acordarea unei atenţii deosebite sistemelor de management al informaţiei privind sistemul educaţional (EMIS) ;
- monitorizarea şi evaluarea internă şi externă a procesului de descentralizare pe durata implementării strategiei, pe baza unui sistem de indicatori.

> **? Întrebare**
>
> Ce factori de risc ar putea influenţa mai mult reuşita descentralizării, având în vedere experienţa şi contextul sociocultural din ţara noastră?

Un management eficient al serviciilor educaţionale va trebui să răspundă în mod necesar şi unor exigenţe specifice. Astfel, putem constata abordări ingenioase care

individualizează acest domeniu, cum ar fi: lucrul în echipă, transdisciplinaritatea, abordarea sistemică şi unitară etc. În plus, flexibilitatea, deschiderea către nou, supleţea structurii organizaţiei, abordarea specializată şi individualizată a problemelor vor duce şi ele la o sporire a eficienţei actului de conducere. În aceste circumstanţe actul managerial din domeniul serviciilor educaţionale devine o activitate complexă şi specializată care solicită o serie de calităţi personale şi fac din persoana managerului un specialist de marcă în domeniul său.

Descentralizarea oferă, de multe ori, şi cadrul pentru dezvoltarea unor parteneriate educaţionale consistente ce au, cu certitudine, efecte benefice asupra activităţilor din unităţile de învăţământ. Aceste parteneriate, ce pot fi considerate ca atribute ale unui management de calitate, au, de obicei, profilul unei relaţii dintre entităţi publice şi private. Remarcăm faptul că unitatea de învăţământ se poate afla între entităţile publice (în cele mai multe dintre cazuri) sau între cele private. Din această perspectivă parteneriatul educaţional poate îmbrăca forme diverse: public-privat, privat-privat, public-public, privat-public.

Parteneriatele pot fi definite ca înţelegeri în cadrul cărora cele două părţi, care au abordări şi reprezentări diferite asupra unei probleme, caută împreună posibilităţi de depăşire a perspectivelor limitate. De obicei, parteneriatele constau în înţelegeri voluntare, ce acoperă perioade lungi de timp şi implică o punere în comun a resurselor părţilor, în scopul rezolvării unor probleme comune (Smith, Wohlstetter, 2006). Ambele sectoare, şi cel public, şi cel privat (din care fac parte organizaţii nonprofit, dar şi organizaţii lucrative) au puncte tari şi puncte slabe ce se pot completa reciproc.

Parteneriatele nu înseamnă întotdeauna beneficii identice pentru parteneri. O serie de studii au demonstrat faptul că beneficiile sunt cu atât mai importante pentru cei doi parteneri cu cât colaborarea este mai bună şi mai profundă. Unii autori (Austin) susţin că se poate vorbi despre trei tipuri de parteneriate şcoală-entitate publică/privată: *parteneriat filantropic* (de obicei, şcoala primeşte resurse sau mijloace pentru acoperirea unor nevoi); *parteneriat tranzacţional* (şcoala primeşte resurse sau mijloace în schimbul unor servicii specifice); *parteneriat integrativ* (şcoala şi entitatea parteneră dezvoltă proiecte pentru rezolvarea unei probleme comune). Este evident faptul că valoarea strategică a acestor tipuri de colaborări evoluează de la modestă până la majoră, pe măsură ce se trece de la parteneriatul filantropic spre cel integrativ. Pe aceeaşi linie, alţi autori (Kanter) vorbesc despre mai multe tipuri de *parteneriate integrative*: *tactice*, *operaţionale*, *culturale*.

Ca trăsătură importantă a unui management şcolar eficient, dezvoltarea de parteneriate între şcoală şi alte entităţi poate căpăta forme diverse. Tabelul de mai jos (Smith, Wohlstetter, 2006) pune în lumină complexitatea parteneriatelor pe care le poate dezvolta o unitate şcolară.

Originea	Conţinutul	Forma	Profunzimea
Parteneriate între organizaţii independente; Parteneriate cu organizaţii derivate.	Obţinerea de resurse financiare; Utilizarea în comun a unor resurse umane; Utilizarea în comun a unor resurse fizice; Utilizarea unor resurse organizaţionale.	Înţelegeri informale; Parteneriate formale.	Parteneriate pe un singur nivel; Parteneriate pe niveluri multiple.

După criteriul *originii*, se pot distinge parteneriate între *entităţi independente* (şcoala, pe de o parte, şi orice altă entitate pe de altă parte) şi parteneriate cu *organizaţii derivate* (de exemplu, la iniţiativa şcolii se poate constitui juridic o organizaţie a părinţilor sau a absolvenţilor, caz în care noua entitate poate dezvolta parteneriate educaţionale cu şcoala).

După criteriul *conţinutului*, parteneriatele pot merge de la obţinerea de resurse financiare şi utilizarea în comun a resurselor umane şi materiale (parteneriate între şcoli diferite sau parteneriate şcoală-muzeu), până la parteneriate organizaţionale cu un înalt grad de integrare (de exemplu, şcoli confesionale etc.).

După criteriul *formei*, se poate vorbi despre *înţelegeri informale*, de obicei realizate la nivelul managerilor, dar şi despre *parteneriate formale*, consfinţite prin acte ce stabilesc clar obligaţiile părţilor (de tipul contractelor).

După gradul de *profunzime* al parteneriatului, se poate vorbi despre înţelegeri ce vizează un singur nivel (domeniu) de colaborare, respectiv înţelegeri ce au în vedere domenii multiple.

Această tipologie nu încearcă să clasifice ori să ierarhizeze parteneriatele educaţionale şi nici nu sugerează că un tip de parteneriat este superior altuia. Tipologia nu sugerează managerilor şcolari (nici implicit, nici explicit) să iniţieze unul sau altul dintre tipurile de parteneriate prezentate, ci mai curând oferă sugestii asupra unor parteneriate potenţiale. Cert este că în condiţiile unei descentralizări tot mai accentuate, dezvoltarea de parteneriate devine o sarcină importantă a unui manager eficient.

Parteneriatele, care au cu certitudine un caracter *situaţional şi contextual*, permit instituţiilor şcolare să răspundă mai bine exigenţelor tot mai mari şi criteriilor de calitate ale învăţământului de astăzi. În esenţă, parteneriatele eficiente sporesc abilitatea şcolilor de a oferi servicii educaţionale de calitate prin accesarea unor resurse adiţionale multiple.

Teme de rezolvat

Argumentaţi importanţa descentralizării sistemului de învăţământ pentru dezvoltarea serviciilor educaţionale.

Creaţi un model de parteneriat între o instituţie şcolară şi o altă instituţie publică. Enumeraţi avantaje, dar şi dezavantaje ale parteneriatului.

III. Tipuri de conducere/leadership

Conducerea/leadershipul reprezintă un proces dinamic în cadrul unui grup, în care un individ îi influenţează pe ceilalţi să contribuie în mod voluntar la îndeplinirea sarcinilor grupului într-o situaţie dată. Altfel spus, acest proces se referă la promovarea comportamentelor favorabile atingerii obiectivelor organizaţiei, motivând personalul prin: folosirea diferitelor stiluri de conducere, calitatea relaţiilor interpersonale, modul în care este favorizată comunicarea şi cooperarea în cadrul organizaţiei şi modul de antrenare a personalului în procesul decizional[1].

1. Unii specialişti din domeniu consideră că manager şi lider sunt termeni sinonimi şi îi folosesc în mod alternativ, însă leadershipul şi managementul reprezintă, de fapt, dimensiuni distincte ale

Practica din domeniul serviciilor educaţionale evidenţiază, ca şi în alte domenii, cel puţin trei mari categorii de tipuri de conducere, devenite deja tradiţionale :

- *tipul autoritar* – aparţine concepţiei tradiţionale, se bazează pe o structură ierarhică fixă, în care căile de comunicare sunt unidirecţionale, de sus în jos. Acest tip de conducere pleacă de la premisa necesităţii şi utilităţii măsurilor de constrângere pentru motivarea subordonaţilor implicaţi într-o activitate. Astfel se ajunge la stări de frustrare, stagnare şi rezistenţă din partea membrilor organizaţiei ; consecinţa directă constă în faptul că aceştia vor prefera să fie conduşi îndeaproape, vor evita răspunderea, se vor cantona într-un domeniu limitat şi se vor feri să aibă iniţiative personale. Acest tip de conducere predispune către conflicte, deoarece ridică bariere rigide între diversele categorii de personal. Efectele acestor situaţii se răsfrâng asupra personalului, dar şi asupra beneficiarilor direcţi sau indirecţi care solicită serviciile instituţiei sau organizaţiei respective ;
- *tipul democratic şi participativ* – se bazează pe un set de principii fundamentale :
  - aderarea personalului la scopul şi obiectivele organizaţiei,
  - subordonaţii îşi pot asuma răspunderi sporite în cazul unui management participativ,
  - valorificarea imaginaţiei, a creativităţii şi a spiritului inovator al întregului personal.
- *tipul laissez-faire (permisiv, indiferent)* – se caracterizează prin atitudini de ezitare, expectativă, neutralitate faţă de problemele manageriale şi situaţiile conflictuale din cadrul organizaţiei. Nu intervine în relaţiile interindividuale tensionate, preferă să amâne luarea deciziilor, nu are iniţiativă şi lasă ca lucrurile să se desfăşoare de la sine, acţionând doar când apar blocaje şi când, de cele mai multe ori, este prea târziu. Acest tip de conducere, întâlnit mai frecvent în perioadele de tranziţie, de frământări şi de convulsii sociale, prin specificul atitudinilor sale nu este compatibil cu domeniul serviciilor educaţionale unde iniţiativa şi capacitatea de inovare sunt fundamentale pentru dezvoltarea şi adaptarea acestor servicii la nevoile beneficiarilor.

În realitate nu vom întâlni, decât în mod excepţional, forme pure ale celor trei tipuri, între cele trei extreme (tipul autoritar, tipul participativ şi tipul permisiv) putem identifica tipuri intermediare, mai apropiate sau mai îndepărtate faţă de tipurile amintite anterior (activitatea specifică serviciilor educaţionale favorizează manifestarea tipurilor intermediare de conducere[1]). De asemenea, practica din domeniul managementului evidenţiază faptul că în condiţii de criză, care pun în pericol structura organizaţională sunt preferaţi conducătorii energici, autoritari, curajoşi, decişi, care se orientează repede în context şi recurg la mijloace ferme pentru a depăşi obstacolele. În situaţii de normalitate,

persoanelor din conducere : leadershipul reprezintă capacitatea de a determina oameni să acţioneze, managementul, în schimb, fiind activitatea ce are ca scop asigurarea atingerii obiectivelor organizaţionale prin planificare, organizare şi orientarea muncii către finalitate. Prin urmare, o persoană poate fi un manager eficient fără a avea capacităţile unui lider. În ultimul deceniu, se acordă o tot mai mare atenţie orientării managerilor spre obţinerea de rezultate mai bune în leadership.

1. Practica managerială din serviciile educaţionale solicită, din partea managerilor, în anumite situaţii, fie conduite mai autoritare, fie conduite care să stimuleze iniţiativa subordonaţilor ; şi în acest caz, managerii cu vocaţie pentru acest domeniu vor şti să adopte conduita optimă în funcţie de fiecare situaţie în care se află, fără a leza demnitatea şi spiritul de iniţiativă al subordonaţilor prin excese şi atitudini partizane faţă de anumite persoane sau grupuri de interese din organizaţie.

în care se cer decizii echilibrate, bazate pe identificarea şi analiza completă a alternativelor, sunt preferaţi conducătorii calmi, echilibraţi, răbdători, democraţi, cu mare stăpânire de sine şi cu rol tonifiant şi stimulativ în activitatea membrilor organizaţiei.

Există în practică şi un alt tip de lider, mai special, de o factură extrem de interesantă numit *liderul charismatic*, reprezentat de acea persoană care prin forţa stilului şi a abilităţilor sale personale este capabil să exercite o influenţă deosebită asupra angajaţilor. Acest tip de lider reuşeşte să se impună printr-o energie deosebită, încredere în sine, putere de contaminare a celor din jur cu spiritul de ordine şi respectarea normelor de etică, generează excitare şi întăreşte speranţele angajaţilor în viziunea sa asupra viitorului. Există persoane care se nasc cu asemenea calităţi, dar cei mai mulţi lideri charismatici învaţă şi îşi impun acest stil de mare succes, în funcţie de cum şi ce percep angajaţii.

Majoritatea specialiştilor au ajuns la concluzia că există două dimensiuni definitorii ale stilului managerial: *centrarea pe sarcină* (recunoaşte în principal performanţele şi competenţele subordonaţilor) şi *centrarea pe relaţiile umane* (accentuează rolul şi importanţa motivaţiei, a implicării şi a angajării în sarcină a subordonaţilor). Reprezentativă în acest sens este tipologia propusă de P. Hersey şi K. Blanchard („tell", „sell", „participate", „delegate"):

- stilul *directiv* („tell") – managerul/liderul *spune* ce trebuie să facă subordonaţii şi controlează (atât cât este posibil) fiecare acţiune, fiind centrat pe sarcină (valabil pentru subordonaţii care nu pot şi nu vor să realizeze activităţile propuse);
- stilul *tutoral* („sell") – managerul/liderul, pentru a convinge, *vinde* (transmite) sugestii, decizii, fiind centrat atât pe sarcină, cât şi pe relaţii umane (valabil pentru subordonaţii care nu pot, dar vor să realizeze activităţile propuse);
- stilul *mentoral* („participate") – managerul/liderul *participă* cu sugestii, sfaturi, sprijin, ori de câte ori este solicitat, fiind centrat pe relaţii umane (valabil pentru subordonaţii care nu pot şi vor, dar nu destul şi ale căror capacităţi şi motivaţie mai trebuie dezvoltate pentru a rezolva activităţile organizaţiei);
- stilul *delegator* („delegate") – managerul/liderul *deleagă* subordonaţilor autoritatea de luare a deciziilor, nefiind centrat nici pe sarcină şi nici pe relaţiile umane (valabil pentru subordonaţii care pot şi vor suficient să realizeze activităţile organizaţiei).

Tannenbaum şi Schmidt (1983) propun un model în şapte trepte care urmăreşte evoluţia atitudinii manageriale de la autoritar la democratic. Astfel, spectrul stilului de conducere conţine următorii paşi:

1. managerul ia decizia şi o anunţă fără a se consulta sau a ţine cont de o eventuală opinie sau observaţie venită din partea subordonaţilor;
2. managerul îşi impune decizia folosindu-se de toată puterea de convingere;
3. managerul prezintă decizia şi invită subordonaţii să pună întrebări;
4. managerul prezintă variante de decizie ca propuneri de schimbare în cadrul organizaţiei;
5. managerul prezintă problema, primeşte sugestii şi ia decizii;
6. managerul defineşte limitele problemei şi solicită grupului să ia decizia;
7. managerul permite subordonaţilor să se manifeste între limitele definite de conducere.

Se observă că cele două dimensiuni care constituie modelul continuumului, respectiv, *utilizarea autorităţii de către manager* şi *aria libertăţii pentru subordonaţi*, se află în

relaţie de inversă proporţionalitate; cu cât scade mai mult valoarea celei dintâi, cu atât creşte valoarea celeilalte, aşa cum se poate vedea şi în reprezentarea grafică de mai jos.

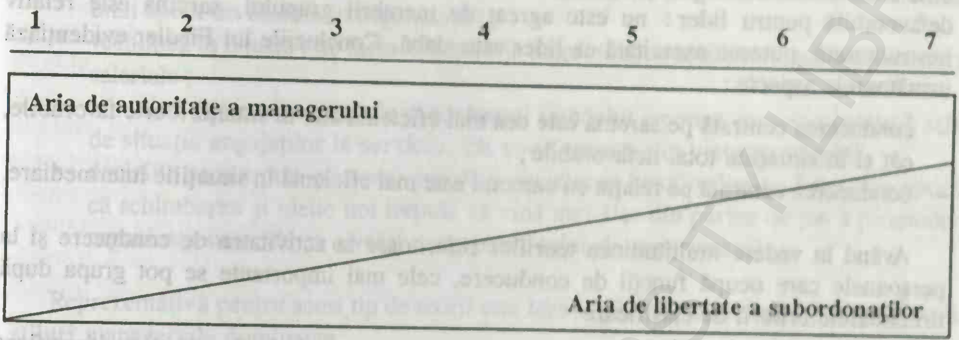


Figura 2. *Raportul între autoritatea managerului şi libertatea subordonaţilor*

Acest model a stat la baza „abordărilor contingente" ale conducerii care au permis apariţia altor tipare, cum ar fi:

- *Modelul funcţional de conducere sau conducerea centrată pe acţiune* – concept dezvoltat în Marea Britanie de John Adair, conform căruia conducerea se bazează mai degrabă pe un comportament adecvat decât pe caracteristicile personalităţii managerului sau pe faptul de a fi la locul potrivit, la momentul potrivit. Acest model funcţional face distincţie între preocuparea pentru indivizi şi preocuparea pentru grup şi subliniază faptul că o conducere eficientă se bazează pe ceea ce face liderul pentru a veni în întâmpinarea nevoilor grupului şi ale indivizilor pentru realizarea sarcinilor. Elementele principale ale modelului funcţional sunt următoarele:
  - încurajarea unui stil flexibil de conducere, orientat pe sarcină, individ sau grup, în funcţie de circumstanţe;
  - funcţiile orientate spre îndeplinirea unei sarcini includ activităţi de stabilire a obiectivelor, de planificare a acţiunilor, de repartizare a responsabilităţilor şi de stabilire a unor standarde adecvate de performanţă;
  - funcţiile de menţinere a grupului, orientate spre nevoile grupului, includ activităţi destinate construirii spiritului de echipă, motivaţiei, disciplinei şi comunicării;
  - funcţiile de menţinere/conservare a individului, orientate spre nevoile indivizilor, includ activităţi precum instruirea, consilierea, motivarea şi dezvoltarea profesională.
- *Modelul de conducere conjunctural al lui F.E. Fiedler* prezintă trei variabile caracteristice, ce determină gradul în care o situaţie dată este favorabilă conducătorului unei organizaţii:
  - *relaţia lider-membrii organizaţiei* – gradul în care membrii grupului manifestă simpatie şi încredere faţă de conducător, astfel încât să-l urmeze în acţiunile sale;
  - *structura sarcinilor de serviciu* – cât de bine sunt organizate sarcinile care trebuie îndeplinite de subordonaţi;
  - *poziţia în structura puterii* – autoritatea şi puterea de decizie sunt asociate cu poziţia conducătorului în organizaţie.

Aceste trei variabile pot produce opt combinaţii situaţionale posibile. Situaţia cea mai favorabilă pentru lider: beneficiază de relaţii bune cu membrii grupului, sarcina e foarte bine structurată, are o poziţie puternică, semnificativă în organizaţie. Situaţia cea mai defavorabilă pentru lider: nu este agreat de membrii grupului, sarcina este relativ nestructurată, puterea exercitată ca lider este slabă. Concluziile lui Fiedler evidenţiază următoarele aspecte:

- conducerea centrată pe sarcină este cea mai eficientă atât în situaţii foarte favorabile, cât şi în situaţiile total nefavorabile;
- conducerea centrată pe relaţia cu oamenii este mai eficientă în situaţiile intermediare.

Având în vedere multitudinea teoriilor referitoare la activitatea de conducere şi la persoanele care ocupă funcţii de conducere, cele mai importante se pot grupa după următoarele criterii de clasificare:

a) *Teorii bazate pe trăsături sau caracteristici* – cercetările în domeniu au identificat câteva trăsături cu o frecvenţă şi o reprezentativitate mai mare, şi anume: inteligenţă, încredere în sine, sociabilitate, voinţă, temperament, capacitate de influenţare, stăpânire de sine, intuiţie, generozitate, entuziasm etc. O clasificare interesantă, care poate intra în categoria teoriilor bazate pe trăsături sau caracteristici, este cea a tipurilor de personalităţi determinate de atitudinea subiecţilor faţă de responsabilitate:
   - *tipul repulsiv*: în general, prezintă complexe de inferioritate, refuză promovarea în funcţii de conducere, ia decizii puţin eficiente în situaţii deosebite, evită responsabilitatea, adoptă rapid, în pripă, deciziile, reducând tensiunea generată de starea de nesiguranţă specifică fazei antedecizionale, manifestă respect exagerat faţă de independenţa celorlalţi etc.;
   - *tipul dominant*: caracteristic persoanelor dinamice, active, cu un comportament orientat spre dobândirea puterii, eficiente în situaţiile extreme, care manifestă mare încredere în sine, sunt convinse că postul de conducere le revine pe drept, persetind să-şi impună propria părere, sunt ferme în situaţii de incertitudine, perseverente în atingerea scopurilor propuse, generează climat tensionat, conflictual, în caz de eşec evitând să-şi recunoască propria responsabilitate şi care nu pot învăţa din propriile greşeli etc.;
   - *tipul indiferent*: manifestă lipsă de interes faţă de propria evoluţie în ierarhie, ca şef menţine echilibrul între trăsăturile sale pozitive şi negative, îi consideră pe ceilalţi pe poziţii de egalitate, realist, conştiincios etc.;

   Această clasificare stabileşte potenţialul unui individ pentru numirea sa într-o funcţie de conducere, din perspectiva strictă a responsabilităţii, ca atitudine generată de o serie de trăsături fundamentale ale personalităţii sale. Pentru a evidenţia această categorie de teorii, la sfârşitul acestui capitol, sunt prezentate două matrice referitoare la influenţa temperamentului asupra funcţiilor manageriale şi asupra procesului decizional în atitudinea şi comportamentul unui manager.

b) *Teorii ale stilului de conducere* – acest tip de teorii consideră conducerea un aspect al comportamentului uman în procesul muncii şi în relaţiile de muncă. Spre exemplu, aceste teorii evidenţiază situaţii de genul:
   - trebuie utilizată constrângerea pentru atingerea obiectivelor organizaţiei;
   - oamenilor le place să fie conduşi şi să nu aibă responsabilităţi;

- oamenilor nu le place să fie controlați și supravegheați ;
- oamenii nu resping responsabilitățile ;
- grupul reprezintă structura de bază într-o organizație (se pune accentul pe crearea unui spirit de familie în organizație) ;
- vechimea în muncă este factorul major în determinarea unei promovări sau creșteri salariale ;
- atitudine paternalistă față de subordonați (modelul japonez care se preocupă atât de situația angajaților la serviciu, cât și de situația din viața personală) ;
- deciziile se iau prin consens, procesul decizional funcționând pe baza concepției că schimbarea și ideile noi trebuie să vină mai ales din partea de jos a piramidei organizaționale (de la nivelul managementului de supervizare) ;

Reprezentativă pentru acest tip de teorii este teza lui Rensis Likert care prezintă patru stiluri manageriale dominante :

- *stilul autoritar-exploatator* – conducătorul nu are încredere în subordonați, aproape toate deciziile se iau la nivelul superior al conducerii organizației, motivația subordonaților este frica și sistemul de sancțiuni, iar comunicarea se face aproape exclusiv de sus în jos ;
- *stilul autoritar-binevoitor* – controlul este menținut strict la nivelul conducerii superioare, pretinde ca subordonații să fie loiali, docili și aserviți, managerul îi tratează paternalist pe subordonați și acceptă mai multă comunicare de jos în sus ;
- *stilul consultativ* – presupune încredere parțială în subordonați, solicită deseori idei din partea membrilor organizației, însă majoritatea deciziilor se iau de către conducerea superioară, unele aspecte ale controlului sunt delegate în josul piramidei ierarhice, iar comunicarea se realizează în ambele sensuri ;
- *stilul participativ* – presupune încredere deplină în subordonați, deciziile se iau la toate nivelurile organizației, prin participarea în grup la acest proces, comunicarea se desfășoară pe verticală în ambele sensuri și pe orizontală între cei egali în grad, iar participarea la procesul decizional generează motivații puternice pentru atingerea scopurilor și obiectivelor organizației.

Paul Hersey și Kenneth H. Blanchard (1988) au elaborat o teorie situațională a conducerii, numind-o *teoria ciclului de viață*, care se bazează pe constatarea că stilul de conducere cel mai eficient variază în funcție de maturitatea indivizilor. Maturitatea este privită sub două aspecte :

- maturitatea la locul de muncă – depinde de abilitatea cu care este soluționată o sarcină sau o problemă ;
- maturitatea psihologică – se referă la voința unei persoane de a îndeplini o sarcină.

Având în vedere aceste premise, întâlnim patru niveluri de maturitate :

- M1 – persoana nu vrea și nu poate să îndeplinească o sarcină ;
- M2 – persoana nu poate, dar vrea să îndeplinească o sarcină ;
- M3 – persoana poate, dar nu vrea să îndeplinească o sarcină ;
- M4 – persoana poate și vrea să îndeplinească o sarcină.

Teoria ciclului de viaţă sugerează că, odată cu maturizarea individului, stilul de conducere se schimbă. Când un angajat intră pentru prima oară într-o organizaţie, el este considerat imatur (situaţia M1) ; de aceea, un stil de tipul „sarcini mari – relaţii scăzute" este cel mai potrivit pentru a deprinde o nouă activitate. După ce angajatul a deprins cerinţele postului respectiv, cel mai bun raport este „sarcini înalte – relaţii înalte" (situaţia M2). În cea de-a treia fază, angajatul a ajuns la maturitate (situaţia M3), în punctul în care caută responsabilitatea şi are iniţiative în îndeplinirea sarcinilor. Liderul trebuie să-i asigure un suport emoţional, dar nu trebuie să iniţieze structuri care să-l conducă spre iniţiative. În sfârşit, atunci când individul a devenit conştient, experimentat şi automotivat, liderul poate utiliza un stil de tipul „sarcini scăzute – relaţii scăzute" (delegarea de autoritate). O persoană în plină maturitate (situaţia M4) este capabilă să lucreze cu o cantitate minimă de influenţă din partea liderului. Aceasta poate fi considerată o situaţie în care maturitatea individului poate înlocui, într-o oarecare măsură, atribuţiile liderului (o persoană cu un nivel ridicat de îndemânare, experienţă şi automotivare nu are nevoie neapărat de un lider pentru a-i structura munca). Teoria ciclului de viaţă a generat un interes foarte mare printre managerii practicieni ; în fond, conducerea este un proces dinamic ce presupune o flexibilitate înaltă. De asemenea, această teorie ilustrează natura interactivă a conducerii, în sensul că liderul îi poate influenţa pe subordonaţi, dar şi invers, în etapa de maximă maturitate.

> **? Întrebare**
> Având în vedere diversitatea de tipuri/stiluri de conducere prezentate, care este tipul/stilul agreat de dumneavoastră? Argumentaţi răspunsul.

Managerul care îşi desfăşoară activitatea în cadrul serviciilor educaţionale trebuie să răspundă continuu solicitărilor unor factori de mediu, organizaţionali sau ale celor care aparţin unor repere temporare fixe, anterior stabilite. De asemenea, orice manager, indiferent de domeniu, se confruntă cu o serie de roluri interpersonale, informaţionale şi decizionale. Alături de aceste roluri, analizând comportamentul managerial din domeniul serviciilor educaţionale, s-au putut evidenţia unele activităţi care întregesc setul de roluri şi anume : observare, prelucrarea informaţiilor, control, practică efectivă în programele organizaţiei, planificare, coordonare, reprezentare, evaluare, gestionarea resurselor (inclusiv cele financiare), îndrumarea personalului, negocieri, activităţi de marketing etc. Amploarea şi timpul alocat acestor activităţi de fiecare manager sunt diferite în funcţie de tipul organizaţiilor. Astfel, unele cercetări au arătat că, în general, managerii instituţiilor publice cheltuiesc mai mult timp pentru coordonarea activităţii subordonaţilor, în timp ce managerii şcolilor particulare consumă mult timp cu reprezentarea în comunitate pentru lărgirea accesului la sursele de finanţare şi pentru acţiunile de marketing ce urmăresc atragerea beneficiarilor. Timpul pe care managerii îl acordă diverselor activităţi diferă şi în funcţie de nivelul administrativ. Astfel, managerii de la nivelul de vârf consumă cea mai mare parte a timpului lor în activităţi de planificare şi concepţie. În managementul de mijloc, activităţile administrative şi organizatorice, precum şi cele legate de selecţia personalului ocupă o parte importantă din programul de lucru. Managerii de linie (de la nivelul de bază) consumă o mare parte a timpului lor cu

activităţi de supervizare şi perfecţionare a programelor de acţiune. În plus, actul decizional se manifestă la toate cele trei niveluri sub forma deciziilor strategice, administrative şi a deciziilor executive.

Despre managerul de succes s-a spus că, indiferent de nivelul la care activează, el trebuie să fie atât un specialist în domeniul său, cât şi un bun coechipier, care are nevoie de informaţii din alte ramuri şi domenii. Lărgirea sferei de cunoştinţe a unui manager poate ajuta şi la orientarea sa atunci când se confruntă cu un volum mare de informaţii. Deoarece activitatea unui manager din sfera serviciilor educaţionale depinde de interacţiunea sa cu mai mulţi indivizi, asupra cărora nu are posibilitatea unui control direct, el trebuie să dispună de un număr mai mare de instrumente de control decât cele formale folosite de managementul clasic. Dacă, în condiţii relativ simple, atunci când timpul necesar pentru sintetizarea informaţiilor corespunzătoare este relativ redus, intuiţia poate oferi o bună orientare, nu acelaşi lucru se poate spune despre condiţiile de mare complexitate.

T.H. Peters şi N. Austin (1986) au analizat aspectele considerate foarte importante pentru un management de succes. Ei susţin că pentru a obţine rezultate favorabile este necesară o formă de conducere care să reprezinte o aşa-numită „raţionalizare a paradoxurilor". În opinia lor, paradoxul este propus de acei lideri care nu manifestă ezitări asupra propriului sistem de valori şi care iau în serios respectul faţă de oamenii pe care-i conduc. „Cei mai buni conducători nu sunt nici exclusivişti, nici foarte sensibili. Ei îmbină mai multe trăsături ; sunt receptivi, îi sprijină pe cei care vor să-şi asume riscuri în unele etape ale activităţii şi susţin noile valori. Ei se raportează în mod constant la perspectivă şi la integralitate. În acelaşi timp, ei acordă atenţie detaliilor." (Peters, Austin, 1986). În acest fel, organizaţiile conduse de aceşti manageri sunt considerate flexibile şi, prin intermediul inovaţiilor, ele vor opera continuu schimbări şi se vor adapta la modificările mediului extern.

Temă de rezolvat
Pornind de la informaţiile prezentate, elaboraţi un portret în zece puncte al unui lider care ar obţine succese în şcoala dumneavoastră (încercaţi să proiectaţi imaginea liderului de succes în contextul instituţiei din care faceţi parte).

IV. Managementul schimbării în instituţiile şcolare

Schimbarea organizaţională vizează efectuarea unor modificări esenţiale ale organizaţiei, în ansamblul ei – modificarea misiunii şi a viziunii, modificarea ofertei educaţionale, introducerea unor tehnologii inovatoare cu noi tipuri de activităţi educative, introducerea unui nou sistem de evaluare şi de recompensare a performanţelor, modificări semnificative în structura organizaţională etc. – altfel spus, schimbarea organizaţională corespunde unei noi orientări, fundamentale şi radicale, privind modalităţile în care o anumită instituţie sau organizaţie urmează să-şi desfăşoare activitatea, cu implicaţii esenţiale asupra comportamentului tuturor membrilor unei organizaţii. În acest context, managementul schimbării presupune un ansamblu de activităţi specifice (comunicare, antrenare,

consiliere şi pregătire) pentru a orienta persoanele, astfel încât să se obţină rezultatele optime pentru îndeplinirea misiunii şi finalităţilor organizaţiei.

Experţii în managementul schimbării sunt preocupaţi să cerceteze în ce măsură o schimbare la nivelul unui sistem sau o schimbare a structurii organizaţionale reprezintă un aspect diferit de cel al schimbării culturii organizaţionale. Există o întrepătrundere a conceptelor de *cultură* şi *sistem* ; în mod normal, procesul de rezolvare a problemelor majore din cadrul unei organizaţii combină atât elemente culturale, cât şi de sistem (pe de o parte, sistemele reflectă cultura organizaţională, în sensul că numeroase aspecte ale sistemelor organizaţiei reflectă convingerile culturale mai adânci, pe de altă parte, schimbările culturii organizaţionale afectează sistemele)[1]. Există o serie de diferenţe semnificative între schimbarea la nivelul culturii organizaţionale şi schimbarea la nivelul sistemului. Dintre acestea merită evidenţiate următoarele :

Schimbarea la nivelul sistemului organizaţiei	Schimbarea la nivelul culturii organizaţionale
• orientată spre problemă ;	• orientată către valori ;
• mai uşor de controlat ;	• în mare măsură necontrolabilă ;
• implicată în schimbări progresive ale sistemului ;	• preocupată de transformarea credinţelor fundamentale ;
• orientată spre îmbunătăţirea rezultatelor măsurabile ale organizaţiei ;	• orientată spre calitatea vieţii dintr-o organizaţie ; progresul este greu de măsurat ;
• diagnosticarea implică descoperirea „nepotrivirilor" în raport cu alte sisteme ;	• diagnosticul implică preocuparea pentru examinarea efectelor disfuncţionale ale credinţelor fundamentale ;
• schimbarea leadershipului nu este esenţială.	• schimbarea leadershipului este esenţială.

În planificarea schimbării, trebuie avută în vedere distincţia existentă între schimbarea *planificată* şi schimbarea *neplanificată*. Schimbările neplanificate survin frecvent, uneori, în mod aleatoriu, în toate organizaţiile şi nu permite anticiparea efectului pe care acestea îl pot avea asupra rezultatelor obţinute de organizaţie. Schimbarea planificată reprezintă o strategie conştientă, predeterminată de acţiune în vederea atingerii anumitor obiective dorite. Schimbarea planificată începe, de obicei, cu o problemă sau cu o situaţie care trebuie remediată sau îmbunătăţită. Pentru ca schimbarea dintr-o organizaţie să fie eficace, este esenţial ca problemele să fie corect identificate şi ca rezultatele oricărei acţiuni de schimbare să fie evaluate în mod adecvat.

O strategie generală de schimbare parcurge următoarele etape :

- identificarea problemei şi determinarea obiectivelor schimbării ;
- culegerea informaţiilor ;
- sintetizarea şi analizarea informaţiilor ;
- reformularea problemei ;
- elaborarea planului de acţiune pentru rezolvarea problemei ;

1. Majoritatea schimbărilor organizaţionale curente reprezintă schimbări de sistem şi nu schimbări ale culturii ; numeroase intervenţii de schimbare izvorăsc din problemele observate din cauza unor disfuncţionalităţi ale sistemului.

- desfăşurarea acţiunii ;
- evaluarea acţiunii.

În literatura de specialitate se foloseşte din ce în ce mai des conceptul de *ameliorare/dezvoltare şcolară* (*school improvement*), care presupune : „orientarea către acţiune şi o continuă dezvoltare profesională a şcolii, schimbări concrete în curriculum, parteneriat activ cu alte şcoli sau instituţii comunitare, deschidere spre trebuinţele reale ale elevilor şi comunităţii, crearea unui mediu şcolar favorabil înţelegerii şi acceptării celorlalţi colegi de şcoală, indiferent de cultura, experienţa sau potenţialul de învăţare al acestora" (Stoll, Fink, 1996). Realitatea şcolară a zilelor noastre a demonstrat faptul că rezolvarea problemelor pe care elevii le întâmpină în procesul instructiv-educativ determină o analiză pe mai multe planuri a problemelor de învăţare, în funcţie de orientarea şi perspectiva de abordare a acestor probleme. Experienţa a arătat că, în condiţiile schimbării, unele cadre didactice sunt mai conştiente de importanţa perfecţionării lor profesionale, explorând şi identificând noi strategii de ameliorare a procesului didactic. În mod asemănător, unele şcoli sunt mai receptive la necesitatea creării unei atmosfere care să încurajeze dezvoltarea profesională.

Numeroase studii şi experienţe practice au scos în evidenţă aspecte referitoare la natura şi rolul schimbării procesului de management în şcoală. În acest sens, putem sublinia următoarele aspecte :

- *schimbarea înseamnă de fapt învăţare* – însuşirea unor noi moduri de gândire şi comportament ;
- *schimbarea reprezintă un proces, şi nu un eveniment* – parcurgerea unor operaţiuni succesive în vederea adoptării unor modalităţi diferite de organizare a activităţilor în şcoală şi în clasă ;
- *schimbarea cere timp* – orice proces de schimbare la nivelul şcolii are loc în timp şi orice presiune creată de termene-limită nerealiste produce stres, nelinişte, disconfort şi reacţii negative la noile idei sau practici de lucru (este nevoie de timp pentru a putea exersa noi comportamente şi atitudini induse de procesul schimbării, iar asimilarea şi individualizarea noilor metode de lucru de către actorii implicaţi în activităţile şcolii solicită, de asemenea, un interval semnificativ de timp) ;
- *schimbarea poate fi derutantă şi dureroasă prin efectele sale* – în încercarea lor de a corela noile idei şi modalităţi de acţiune cu propriile experienţe, interese şi prejudecăţi, actorii şcolii pot deforma, adapta sau resemnifica sensul real al ideilor şi teoriilor care susţin schimbarea. Astfel, obiectivul iniţial, chiar dacă a fost prezentat într-o formă logică şi raţională, poate să ajungă să însemne ceva cu totul diferit în viziunea altor persoane. Pe de altă parte, schimbarea înseamnă şi asumarea unor riscuri care pot afecta statutul şi confortul persoanelor, provocând reacţii de rezistenţă şi stări conflictuale cu efecte neplăcute de-a lungul unor perioade mai mici sau mai mari de timp (în funcţie de flexibilitatea şi gradul de adaptare a fiecărei persoane la noile condiţii de activitate).

Declanşarea unui proces de schimbare porneşte de la conştientizarea necesităţii schimbării şi continuă cu manifestarea dorinţei de schimbare, acumularea cunoştinţelor necesare, formarea abilităţilor şi consolidarea schimbării.

- *conştientizarea necesităţii schimbării* – în această etapă, organizaţia înţelege importanţa răspunsului rapid şi eficient la factorii de presiune interni şi externi pentru

realizarea schimbării, precum şi riscul pe care şi-l asumă dacă schimbarea organizaţională nu este asociată cu schimbarea competenţelor ;

- *manifestarea dorinţei de schimbare* – se recunosc implicaţiile negative pentru cazul în care nu se asigură dezvoltarea şi motivarea achiziţiei noilor competenţe şi se recunoaşte că schimbarea este necesară pentru ca organizaţia să supravieţuiască ;
- *achiziţionarea cunoştinţelor* – organizaţia ştie ce trebuie schimbat şi ce deprinderi şi valori sunt necesare şi fiecare grup îşi înţelege rolul său în procesul de schimbare ;
- *formarea abilităţilor* – managerii posedă şi utilizează în mod efectiv instrumentele şi procesele pentru realizarea schimbării ;
- *consolidarea schimbării* – organizaţia încurajează şi răsplăteşte în mod direct schimbările în cultură, valori şi iniţiativele membrilor ei ;

Alegerea celei mai adecvate strategii de schimbare presupune studierea factorilor de influenţă şi identificarea, în prealabil : a mărimii şi formelor de manifestare a sprijinului sau opoziţiei faţă de principiile schimbării, a poziţiei iniţiatorilor din punctul de vedere al capacităţii decizionale, informaţiilor şi argumentelor relevante pentru proiectarea schimbării, a energiei necesare pentru implementarea ei, precum şi a mizelor implicate în tot acest proces.

a) Condiţiile pentru succesul schimbării într-un sistem sunt :
   - *claritatea scopului propus* – înţelegerea scopului urmărit evită apariţia confuziilor şi a interpretărilor subiective din partea celor implicaţi în procesul schimbării ;
   - *obiective realiste* – stabilirea unor priorităţi în concordanţă cu cerinţele şi resursele existente în sistem ;
   - *motivaţia pentru schimbare* – apare în cele mai multe cazuri din dorinţa persoanelor de a-şi perfecţiona competenţa profesională în scopul adaptării la noile condiţii impuse de schimbare ;
   - *resurse* – fiecare tip de resursă a sistemului are importanţa sa în asigurarea reuşitei schimbării, accentul fiind pus pe resursa umană ;
   - *evaluarea* – introducerea unor noi metode de lucru atrage după sine noi forme de monitorizare şi evaluare a procesului din sistem.

b) Realizarea concretă a schimbării presupune parcurgerea mai multor stadii :
   - recunoaşterea nevoii de schimbare ;
   - identificarea schimbării necesare (inclusiv a efectelor schimbării) ;
   - aplicarea schimbării ;
   - evaluarea schimbării.

Dacă ne referim la procesul de reformare/schimbare dintr-o instituţie/organizaţie care oferă servicii educaţionale, atunci condiţiile pentru succesul schimbării capătă un caracter particular.

În viziunea majorităţii specialiştilor, condiţiile schimbării în educaţie sunt (Ş. Iosifescu, 2000b, p. 26) :

- *efectivitatea* – schimbarea devine reală doar atunci când influenţează comportamentul profesional al educatorilor, al relaţiei educator-educabil şi al performanţei educabililor (evaluate intern, dar mai ales extern) ;
- *accentul strategic pe resursa umană* – educatorii sunt principalii actori în conceperea, realizarea şi evaluarea schimbării ; alături de ei trebuie să participe la procesul decizional (direct sau/şi prin reprezentanţi) elevii, părinţii şi comunitatea locală ;

- *comunicarea* – deschiderea unui număr cât mai mare de canale de comunicare în interiorul și cu exteriorul instituțiilor de învățământ, transparența în luarea deciziilor și identificarea persoanelor și a instituțiilor care se constituie în „noduri de comunicație" („gate-keepers") facilitează în mod evident schimbarea ;
- *motivarea* – actorii schimbării educaționale trebuie motivați pentru a susține și a realiza schimbarea, prin încurajarea inovațiilor, recompensarea practicilor noi și recunoașterea „dreptului de a greși" (spre exemplu, cum poți motiva un cadru didactic cu experiența, care a lucrat mai ales cu elevi foarte buni, să-și schimbe repertoriul metodologic și să accepte să lucreze diferențiat și cu elevii cu dificultați de învățare integrați într-o școală incluzivă) ;
- *participarea* – atragerea și implicarea tuturor părților interesate în eforturile de schimbare reprezintă o condiție fundamentală în susținerea reformelor ; lipsa de participare și a „sentimentului de proprietate" blochează atât inițierea, cât și adoptarea ideilor reformatoare ;
- *coerența* – subsumarea tuturor programelor și activităților din instituție/organizație noii viziuni asupra schimbării ;
- *expertiza* – utilizarea în conceperea, realizarea și evaluarea schimbării a expertizei recunoscute în domeniu, fără prejudecăți sau interese de ordin politic, etnic, profesional sau de altă natură ;
- *formarea* – educatorii trebuie formați și încurajați să-și modifice atitudinile, concepțiile și conduita profesională, astfel încât să devină prestatori de înalte servicii sociale și profesioniști în educație.

Direcțiile principale în care trebuie să acționeze managerii pentru conștientizarea nevoii de schimbare în organizațiile pe care le conduc trebuie să respecte următoarele reguli :

- schimbarea este mai bine acceptată atunci când este înțeleasă, decât atunci când nu este înțeleasă de membrii organizației ;
- schimbarea este mai ușor acceptată atunci când nu amenință siguranța subordonaților ;
- schimbarea este mai ușor acceptată atunci când rezultă din aplicarea unor principii impersonale anterior stabilite, decât atunci când este dictată prin decizii personale ;
- schimbarea este mai bine acceptată atunci când urmează unei serii de schimbări care au determinat succes, decât atunci când urmează unei serii de eșecuri ;
- schimbarea este mai bine acceptată atunci când este introdusă după o altă schimbare importantă, care a fost acceptată de membrii organizației, decât atunci când se suprapune unei confuzii provocate de alte schimbări ;
- schimbarea este acceptată dacă a fost planificată și nu dacă este experimentată direct, fără o pregătire minimă ;
- schimbarea este mai ușor acceptată de către persoanele care sunt numite de scurt timp în funcție decât de cei cu vechime ;
- schimbarea este mai ușor acceptată de către persoanele care beneficiază direct de efectele acesteia (cu condiția ca efectele să fie percepute ca avantaje pe termen lung sau scurt) ;
- schimbarea este mai ușor acceptată când cei afectați au fost ajutați să o promoveze, decât atunci când a fost impusă din afară ;
- schimbarea este mai bine acceptată dacă organizația a fost pregătită pentru acest proces.

? Întrebare
Care sunt, în opinia dumneavoastră (aveţi în vedere contextul organizaţional al şcolii în care vă desfăşuraţi activitatea), cele mai relevante aspecte ale managementului schimbării?

Atitudinea de respingere a schimbării este generată de teama celor vizaţi că nu vor fi capabili să facă faţă noilor situaţii, dar şi de o serie de alte considerente generate de perspectiva necunoscutului. Principalele cauze care determină manifestarea rezistenţei la schimbare sunt următoarele:

- *interesul personal redus* – oamenii se aşteaptă la o pierdere importantă, ca urmare a schimbării, se tem că îşi vor pierde poziţia câştigată, prestigiul şi competenţa, că vor munci mai mult. Reacţia cea mai frecventă într-o astfel de situaţie constă în adoptarea unui comportament prin care se încearcă mascarea propriilor lipsuri, dar se poate concretiza şi în formarea unor grupuri de presiune care veghează ca schimbarea propusă sa nu aibă loc sau să eşueze;
- *înţelegerea eronată a ideii de schimbare* – atunci când schimbarea nu este suficient mediatizată, nu sunt înţelese anumite aspecte şi mai ales consecinţele schimbării pentru cei implicaţi în activitatea unei instituţii. În acest caz, schimbările preconizate sunt interpretate în mod deformat, iar zvonurile iau locul informaţiilor formale. Zvonurile bine orientate împotriva schimbării, şi îndeosebi cele ameninţătoare, tind să aibă un impact cu mult mai puternic decât orice evidenţă;
- *evaluarea diferită a situaţiei* – generată de diferenţele de percepţie a unei situaţii. Insuficienţa informaţiilor sau interpretarea diferită a acestora fac ca diferite grupuri sau persoane să aibă o perspectivă diferită despre aceeaşi realitate; în consecinţă şi modalităţile de soluţionare vor fi diferite;
- *intoleranţa faţă de schimbare* – generată de neîncrederea în propria capacitate de a dobândi noile aptitudini şi competenţe; este efectul undei de şoc, determinate de dorinţa de evitare a surprizelor (anunţarea bruscă a intenţiilor creează o stare de scepticism, de opoziţie deschisă). Nesiguranţa personală excesivă face ca persoanele confruntate cu o astfel de situaţie să se întrebe: Ce implicaţii va avea această schimbare asupra postului meu?
- *intoleranţa faţă de alte puncte de vedere contrare propriei viziuni* – este o consecinţă a fricii de pierdere a controlului, a dezechilibrării raportului dintre „ce pot eu să fac altora" şi „ce pot ei să-mi facă mie". Reacţia cea mai frecventă în astfel de situaţii se concretizează în încercarea de salvare a aparenţelor, de regulă, nefiind invocate adevăratele motive;
- *neîncrederea în iniţiatorii schimbării*, în capacitatea lor de a sesiza adevărata situaţie şi de a propune măsuri eficiente de schimbare.

Reformarea sistemului de învăţământ din ţara noastră, ca măsură de politică socială şi educaţională, presupune în mod necesar şi schimbări majore la nivel social caracterizate prin treceri rapide ale sistemelor şi subsistemelor sociale de la o stare de echilibru la alta, uneori cu efecte greu de anticipat.

Schimbarea socială este în strânsă legătură cu ciclul individual al schimbării, caracteristic fiecărui individ sau organizații în parte și care presupune mai multe etape/faze (după Carnall, 1990):

- *negarea* constă în neacceptarea ideii de schimbare concomitent cu valorizarea stării actuale și a situației care urmează să fie schimbată; negarea este cu atât mai puternică cu cât schimbarea este mai brutală și mai neașteptată;
- *apărarea* constă în reacții de frustrare și comportamente defensive concomitent cu perceperea schimbării ca pe un factor inevitabil, căruia trebuie să i se facă față;
- *excluderea* constă în trăirea unor stări de anxietate cauzate de prezentul greu de suportat; cu toate acestea, viitorul începe să fie privit cu oarecare încredere concomitent cu acceptarea realității și participarea deschisă, constructivă, la schimbare;
- *adaptarea* constă într-un proces dificil, neliniar, în care performanțele sunt, uneori, greu de evidențiat, fapt ce conduce, adesea, la descurajare și revoltă;
- *interiorizarea noilor valori promovate de schimbare* – noul sistem este, în fine, creat, noile procese ca și noile relații între oameni sunt acceptate, noul comportament intră în obișnuință ceea ce duce la reclădirea performanței și a stimei de sine pentru persoana care a parcurs un ciclu de schimbare.

Parcurgerea acestor etape este caracterizată de apariția unor bariere în calea schimbării pe care oamenii le activează din diverse motive și care influențează în mod semnificativ procesul de schimbare. Principalele categorii de bariere în calea schimbării sunt (după Adams și Carnall, 1990):

- *bariere perceptive*:
  - *stereotipia* – ce apare ca urmare a iluziei perceperii a ceea ce ne așteptăm să percepem și a slabei capacități de a percepe o situație din alt punct de vedere decât cel cu care ne-am obișnuit;
  - *saturația* – rezultatul utilizării în exces a unor canale perceptive și a tendinței de a nu activa simultan toate canalele perceptive funcționale;
  - *ținta falsă* – constă în dificultatea de a izola mesajul sau elementele esențiale din masa semnalelor sau informațiilor irelevante sau tendința contrară de a determina prea strict aria problematică, ignorând o serie de elemente semnificative pentru perceperea corectă a unei situații;
- *bariere cognitive*:
  - *ignoranța* – apare ca urmare a absenței unei informări corecte;
  - *inflexibilitatea strategiilor intelectuale* sau folosirea automată, repetată a acelorași strategii de abordare a unei probleme sau decizii (stereotipul);
  - *precedența* – asemănătoare stereotipiei, constă în fixarea unui mod de acțiune care anterior a avut succes, fără a lua în calcul eventualele schimbări/modificări de situație;
  - *substituția* – apare din cauza înlocuirii nejustificate a unei noi probleme cu alta deja cunoscută și aplicarea, în consecință, a strategiilor obișnuite de rezolvare;
  - *retenția selectivă* – consecutivă selecției în exclusivitate a acelor idei sau argumente care corespund unei teorii cunoscute sau unei optici preconcepute despre un fenomen sau despre rezolvarea unei situații sau probleme apărute;
  - *folosirea incorectă a limbajului* – cu consecințe directe asupra înțelegerii unui mesaj sau a unei situații noi;

- *bariere ale mediului social*:
  - *homeostazia* – adică tendinţa sistemelor, inclusiv a celor sociale, de a menţine echilibrul existent;
  - *blocarea ideilor noi prin ignorare, ridiculizare sau analiza lor excesivă* (acestea fiind interpretate ca ameninţări pentru indivizi, grupuri sau organizaţii);
  - *neacceptarea criticii şi susţinerea fanatică a propriilor concepţii* (chiar şi de către persoanele care generează noile idei şi care nu acceptă şi alte opinii constructive);
  - fenomene de tipul: „şeful care ştie tot" (cazul celor care nu acceptă ideile noi venite de la subordonaţi) şi „autoîmplinirea profeţiilor" (cazul sondajelor de opinie şi a previziunilor sociale care au tendinţa, aparent inexplicabilă, de a se autorealiza, prin dirijarea eforturilor în direcţia propusă sau sugerată de acestea);
- *bariere personal-emoţionale*:
  - *obişnuinţa* (preferinţa pentru situaţiile devenite deja familiare);
  - *capriciul*, *dependenţa* şi *conformismul* faţă de opiniile grupului, ale colegilor şi ale superiorilor;
  - *autoritarismul* şi *dogmatismul* – evidente la persoanele autoritare care nu acceptă schimbările venite din exterior, decât dacă sunt propuse sau susţinute de superiori;
  - *teama de risc* şi *incapacitatea de a tolera ambiguitatea* – mulţi dintre noi ne simţim în siguranţă dacă avem de-a face cu certitudini; incertitudinea poate conduce la pierderea încrederii în sine, la căutarea siguranţei afective în trecut („era mai bine înainte...") sau la preocupare pentru judecarea, şi nu pentru generarea ideilor – e mult mai uşor să criticăm decât să găsim argumente favorabile noilor idei;
- *bariere culturale*:
  - *tabuurile* – problemele care nu pot fi abordate şi discutate sunt tratate ca inexistente (deci nici nu merită să fie rezolvate);
  - *cenzura substitutivă a supraeului* – adică aplicarea normelor etico-morale dobândite în copilărie de la adulţi autoritari împiedică, mai ales în societăţile cu tradiţii paternaliste, ieşirea dintr-un anumit cadru conceptual şi cultural, inducând respectul orbesc faţă de tradiţie;
  - *raţionalizarea excesivă* a unor tendinţe reformiste ca modalitate de abordare în culturile europene de tradiţie greco-romană şi creştină (totul trebuie făcut cu raţiune şi logică, eliminând cât mai mult sentimentele şi intuiţia);
  - *efecte ale totalitarismului* – evidente în situaţiile când persoana disociază conduita şi atitudinile, acţionând într-un anumit fel în context formal (oficial) şi în cu totul alt fel în context informal (privat) sau atunci când simulează un comportament pentru a respecta norma socială, chiar dacă nu aderă din convingere la acea normă.

> **? Întrebare**
> Care dintre barierele enumerate sunt mai relevante în condiţiile unei schimbări semnificative din instituţia în care vă desfăşuraţi activitatea?

Măsurile recente privind politicile educaţionale din ţara noastră au evidenţiat o nouă realitate în care serviciile educaţionale sunt adresate tuturor elevilor din cadrul comunităţii,

respectând accesul în mod egal la educaţie pentru toţi copiii. Această evoluţie a venit în sprijinul ideii de educaţie incluzivă care urmăreşte eliminarea atitudinilor de discriminare şi crearea unei comunităţi şcolare incluzive prin care se asigură o educaţie eficientă pentru majoritatea copiilor, inclusiv pentru copiii care sunt deja cuprinşi în sistemul de învăţământ, dar, dintr-un motiv sau altul, nu obţin rezultate satisfăcătoare, pentru copiii care nu frecventează programul unei şcoli, dar ar putea să o facă dacă şcoala ar reacţiona într-un mod mai flexibil la nevoile lor, sau pentru unii copii care au diferite forme de deficienţă şi necesită forme de sprijin suplimentar în programul de pregătire şcolară. Această nouă orientare implică schimbări metodologice şi organizaţionale care vizează cel puţin trei dimensiuni ale vieţii şcolare:

- *cultura şcolii* se referă la măsura în care filosofia noilor practici educaţionale este împărtăşită de toţi membrii comunităţii şcolare; această dimensiune se referă atât la realitatea unei şcoli, cât şi la imaginea ei în comunitate;
- *strategia de dezvoltare a politicilor incluzive în şcoală* se referă la modul în care noile practici educaţionale sunt introduse în strategia de dezvoltare a şcolii şi felul în care aceste practici influenţează toate aspectele planificării şcolare;
- *practica educaţională din şcoală* – modul în care cultura şi strategia de dezvoltare a noilor practici educaţionale din şcoală se reflectă în activităţile din clasă; altfel spus, modul în care documentele şi activităţile şcolare susţin şi încurajează participarea tuturor elevilor, atât în interiorul, cât şi în afara clasei.

Măsurile de promovare a schimbărilor la nivelul şcolii au evidenţiat necesitatea modificării sau revizuirii sistemelor manageriale, astfel încât funcţia de conducere să poată fi exercitată pe scară mai largă. Altfel spus, schimbarea în şcoală necesită elaborarea unor strategii care să susţină activităţile privind funcţia de conducere, reflectată cu precădere în structurile manageriale. Progresul spre politicile educaţionale moderne este determinat de anumite condiţii organizaţionale care vin în sprijinul creării unui climat favorabil asumării unor riscuri pentru desfăşurarea în condiţii optime a activităţilor planificate. Aceste condiţii sunt:

- conducere eficientă, nu numai la nivelul managerului şcolii, ci la toate nivelurile;
- strategii de coordonare şi implicarea activă a cadrelor didactice, a elevilor şi a comunităţii în procesul decizional şi în politicile de dezvoltare a şcolii;
- angajare în activităţile planificate prin colaborare la nivelul şcolii;
- elaborarea unei strategii de perfecţionare a personalului didactic care să urmărească dezvoltarea practicilor de lucru în clasă.

Prezenţa acestor condiţii permite şi asigurarea cadrului favorabil pregătirii continue a cadrelor didactice, încurajarea lor spre abordări inovative a situaţiilor de învăţare în şcoală.

Temă de rezolvat

Elaboraţi un cadru operaţional sau o suită de acţiuni prin care intenţionaţi să îi sensibilizaţi pe membrii instituţiei/organizaţiei dumneavoastră, astfel încât să accepte mai uşor schimbarea şi să reduceţi atitudinea de respingere a schimbării, fără a genera conflicte sau convulsii în interiorul organizaţiei.

Trecerea de la schimbarea dirijată, în mare măsură impusă, cu fenomene de rezistenţă a celor care i se opun, la *schimbarea continuă*, ca mod de gândire şi acţiune în tot ceea ce face o organizaţie, reprezintă una dintre cele mai importante inovaţii ale sistemului de management din instituţiile performante de astăzi. Această orientare a dus la apariţia unui nou concept – *organizaţia care învaţă* (*learning organization*)[1]. Organizaţia care învaţă este caracterizată prin implicarea totală a angajaţilor în procesul de orientare prin conlucrare, în asigurarea responsabilităţii colective pentru schimbarea către valorile sau principiile organizaţiei (învăţarea continuă este apreciată şi preţuită, fiind cea mai eficientă atunci când fiecare experienţă este considerată o oportunitate pentru a învăţa.

Caracteristicile organizaţiei care învaţă :

- furnizează continuu oportunităţi de învăţare pentru toţi componenţii ei ;
- foloseşte învăţarea pentru atingerea obiectivelor organizaţiei ;
- asigură îmbinarea în permanenţă a performanţei individuale cu performanţa organizaţiei ;
- încurajează cercetarea, dialogul, adresarea de întrebări şi îi face pe oameni să se simtă mai în siguranţă, să fie mai deschişi şi să îşi asume riscuri ;
- consideră tensiunea creatoare ca o sursă de energie şi de reînnoire ;
- ia în considerare o continuă şi conştientă condiţionare reciprocă cu mediul.

Activităţile organizaţiei care învaţă :

- rezolvarea sistemică a problemelor prin : raţionarea în baza teoriei sistemelor ; folosirea datelor şi nu a presupunerilor ; folosirea instrumentelor statistice ;
- experimentarea unor noi modalităţi de abordare : asigurarea unui nou flux de circulaţie a ideilor ; stimulente pentru asumarea riscului ; proiecte demonstrative ;
- învăţarea din propria experienţă şi recunoaşterea greşelilor ;
- învăţarea din experienţa altora şi prin preluarea unor practici de succes ale acestora ;
- transferul rapid şi eficient al cunoştinţelor către organizaţie prin rapoarte, conferinţe, programe de pregătire.

Pentru transpunerea în practică a principiilor organizaţiei care învaţă, tuturor angajaţilor, de la manager până la personalul de execuţie, le sunt necesare o serie de abilităţi specifice, dintre care menţionăm : înţeleg cultura organizaţiei şi au o perspectivă clară a evoluţiei viitoare a acesteia ; sunt dispuşi să renunţe la vechile mituri ; sunt orientaţi spre învăţarea continuă ; acţionează pentru a-şi dezvolta propria carieră ; au capacitatea de a anticipa traiectoria de dezvoltare a organizaţiei, fac rapid alegerile şi obţin un răspuns rapid.

1. Creatorul acestui concept este Peter M. Senge, profesor de management la Massachusetts Institute of Technology. Conform acestei concepţii, organizaţia care învaţă (*learning organization*) este aceea în care oamenii îşi dezvoltă în mod continuu capacitatea de a obţine rezultatele pe care le doresc cu adevărat, în care sunt dezvoltate şi cultivate noi modele de gândire, în care aspiraţiile comune sunt adoptate în mod liber şi în care oamenii învaţă permanent să facă totul împreună.

Teme de rezolvat

- Care sunt elementele definitorii ale managementului educațional, prin raportare la situația/contextul instituției școlare din care faceți parte?
- Prezentați principiile, obiectivele și rezultatele așteptate ale procesului de descentralizare în sistemul de învățământ din țara noastră.
- Care sunt riscurile și modalitățile de evitare a acestora în condițiile descentralizării serviciilor educaționale?
- Ce tipuri de conducere/leadership cunoașteți? Argumentați care dintre tipurile prezentate se apropie cel mai mult de profilul managerului școlar în contextul actual al sistemului de învățământ din țara noastră.
- Pornind de la premisa că sunteți managerul unei instituții care oferă servicii educaționale, cum intenționați să îi determinați pe membrii organizației pe care o conduceți să ajungă la statutul de „organizație care învață"?
- Prezentați caracteristicile/particularitățile și condițiile procesului de schimbare dintr-o organizație.
- Enumerați principalele categorii de bariere în calea schimbării de la nivelul unei instituții/organizații care oferă servicii educaționale.

Bibliografie

Carnall, C.A. *et al.*, 1990, *Managing Change in Organisations*, Prentice Hall, New York.
Cerchez, M.; Mateescu, E., 1995, *Elemente de management școlar*, Editura Spiru Haret, Iași.
Duke, D., 1987, *School Leadership and Instructional Improvement*, Randome House, New York.
Everard, K.B.; Morris, G., 1996, *Effective school management*, ed. a 3-a, Paul Chapman, Londra.
Gherguț, A., 2007, *Management general și strategic în educație*, Editura Polirom, Iași.
Handy, C.; Aitken, R., 1986, *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmindsworth.
Hersey, P.; Blachard, K.H., 1988, *Management of Organizational Behaviour*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M., 1994, *School Improvement in an Era of Change*, Cassell, Londra.
Huse, E.F.; Cummings, T.G., 1985, *Organizational development*, West, St. Paul, MN.
Iosifescu, Ș., 2000a, *Elemente de management strategic și proiectare*, Editura Corint, București.
Iosifescu, Ș. (coord.), 2000b, *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*, Editura ProGnosis, București.
Kemp, R.; Nathan, M., 1990, *Middle Management in Schools*, Blackwell Education, Oxford.
Keys, R. Paul; Ginsberg, H. Leon (editors), 1988, *New Management in Human Services*, National Association of Social Workers, Inc. Silver Spring.
Kinard, J., 1988, *Management*, D.C. Healt & Co., Lexington.
Kirkpatrick, D.L., 1985, *How to manage change effectively*, Jossey-Bass, San Francisco.
Mali, P., 1981, *Management handbook: Operating guidelines, techniques and practices*, John Wiley & Sons, New York.
Morrison, E., 1994, *Leadership skills: Developing volunteers for organizational success*, Fisher Books, Tuscon, AZ.
Nica, P.; Prodan, Adriana; Iftimescu, A., 2001, *Management*, Editura Sedcom Libris, Iași.
Peck, B.T.; Ramsay, H., 1994, *The Training of School Directors for European Dimension*, vol. I, *Managing School in Europe*, University of Strathclyde, Glasgow.

Peters, T.H.; Austin, N., 1986, *A Passion for Excellence: the Leadership Difference*, Warner Books, New York.
Rainey, H.G., 1997, *Understanding and Managing Public Organizations*, Jossey Bass Publishers, San Francisco.
Reid, K.; Hopkins, D.; Holly, P., 1987, *Towards the Effective Schools*, Basil, Blackwell, Oxford.
Schein, R.C., 1985, *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
Smith, J.; Wohlstetter, P., 2006, *Understanding the different faces of partnering: a typology of public-private partnerships*, *School Leadership and Management*, vol. 26, nr. 3, iulie 2006, pp. 249-268.
Stoll, L.; Fink, D., 1996, *Changing our schools*, Open University Press, U.K.
Tannenbaum, R.; Schmidt, W.H., 1983, *How to Choose a Leadership Pattern*, *Harvard Business Review*, mai-iunie.
Wallace, M., 1991, *School Centred Management Training*, PCP, Porthmoth.
***, 2003, *Management educaţional*, Institutul Român de Management Educaţional, Editura CDRMO, Iaşi, vol. I-II.
www.1educat.ro/resurse/resurse.

Educația școlară și parteneriatele școală – familie – comunitate

Lect.univ.dr. Gianina Ana Masari

Scopul unității de curs:

- cunoașterea specificului și a funcționalității parteneriatului școlar.

Obiectivele cursului:

După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- expliciteze o serie de concepte specifice parteneriatului școală – familie – comunitate;
- identifice funcțiile și să activeze diferite ipostaze ale parteneriatului școală – familie – comunitate;
- construiască programe de parteneriat, să le aplice și să le monitorizeze în mod corespunzător.

I. Parteneriatele şcolare

Parteneriatul educaţional reprezintă, în concepţia majorităţii cadrelor didactice, o direcţie educativă imperios necesară dezvoltării actuale a şcolii româneşti. Se pleacă de la premisa că succesul copilului/elevului este condiţionat de influenţa mai multor factori, nu doar şcoala, ca mediu instituţionalizat, nefiind răspunzătoare de acesta. Posibilitatea angajării factorilor responsabili din mediile formal, informal şi nonformal determină gradul de succes al elevului sau, mai bine spus, valoarea acordată fiecărui copil. Familia şi comunitatea sunt două componente care au sarcina de a sprijini şcoala pentru valorificarea potenţialului fiecărui individ. De regulă, această îndatorire se realizează pe baza unor parteneriate, mereu actualizate în funcţie de obiectivele urmărite sau de contextul socio-politico-economic care poate opera modificări majore de formă şi conţinut. Astfel, învăţământul românesc trebuie să-şi asume o nouă reprezentare: parteneriatul educaţional ca prioritate a strategiilor educaţionale centrate pe termen lung şi rezolvarea de probleme. Complexitatea şi dificultatea problemelor, factorii implicaţi în transformarea realităţii şi/sau interesaţi de dezvoltarea educaţiei şi exigenţele legate de orientarea indivizilor într-un mediu informaţional dinamic, diversificat şi competitiv impun realizarea unui consens axiologic sub forma parteneriatului. Pentru a realiza un parteneriat trebuie să se modifice valori, atitudini şi comportamente ale tuturor celor implicaţi în proces: decidenţi (autorităţi guvernamentale centrale şi locale), întreg personalul angajat în sistemul de învăţământ, părinţii/susţinătorii legali, elevii, organizaţii nonguvernamentale, asociaţiile părinţilor şi ale elevilor, angajaţii cultelor religioase, agenţi economici, structurile sindicale etc. Astfel, se pot genera modificări macro- şi/sau microsociale prin iniţierea, organizarea şi desfăşurarea unor programe educaţionale specifice viziunii urmărite. De asemenea, date fiind elementele definitorii ale instituţiei şcolare (finalităţi specifice, set de resurse, caracterul proceselor decizionale, inovative şi de comunicare, demersurile proiective, sistemul axiologic şi normativ, trăsăturile managementului şcolar, performanţele realizate şi aşteptate, imaginea în cadrul comunităţii) şi a rolului acesteia, cadrele didactice trebuie să-şi asume rolul de promotor, catalizator şi facilitator al parteneriatului educaţional.

În practica şcolară, sunt vehiculate mai multe expresii destinate parteneriatului educaţional, cum ar fi: acord de parteneriat, acord cadru de parteneriat pentru educaţie, parteneriat de colaborare, protocol de colaborare, protocol de parteneriat, contract de parteneriat, convenţie de parteneriat, parteneriat, parteneriat de colaborare instituţională, proiect de parteneriat etc.

În continuare, vom defini termenii *contract*, *colaborare* şi *parteneriat*.

În dicţionarul explicativ al limbii române, termenul *contract* este definit ca un acord liber consimţit între două sau mai multe persoane fizice sau juridice, în scopul creării, modificării sau stingerii unor raporturi juridice, rezultat al unor negocieri; act, înscris ce consemnează acest acord; convenţie. Din punct de vedere educaţional, reprezintă un document de bază în încheierea unui acord comun între două sau mai multe persoane fizice sau juridice, prin stipularea unor drepturi şi obligaţii în relaţiile dintre acestea.

Termenul *colaborare* înseamnă acţiunea de a colabora şi rezultatul ei; formă de relaţii care se stabilesc între state sau grupări economice, politice, culturale etc. în interes comun; a participa alături de alţii la realizarea unei acţiuni sau a unei opere care se efectuează în comun.

Termenul *parteneriat* este definit ca asocierea a doi sau mai mulţi parteneri (de afaceri). În literatura de specialitate, parteneriatul reprezintă modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părţi decid să acţioneze împreună pentru atingerea unui scop comun. Parteneriatul *informal* se poate realiza atunci când părţile se cunosc, au structuri de tip similar, iar scopul este specific, atingerea acestuia nefiind o problemă. Acest tip de parteneriat poate lua forma unor conferinţe sau mese rotunde ce ar favoriza dialogul dintre părţi şi discutarea problemelor. Parteneriatul *formalizat* se poate stabili atunci când partenerii aparţin unor structuri de tip diferit, gen ONG-uri sau structuri ale administraţiei publice, care intenţionează, pe termen lung, realizarea unor sarcini plurivalente. Procesul participativ reprezintă gradul cel mai înalt de formalizare, parteneriatul având loc, de regulă, la nivel local, când părţile sunt implicate în luarea deciziilor.

Ecaterina Vrăsmaş (2008, pp. 217-218) defineşte parteneriatul educaţional ca fiind „o atitudine în câmpul educaţiei, concept central pentru abordarea de tip curricular, flexibilă şi deschisă problemelor educative, [...] forma de comunicare, cooperare şi colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educaţional. El presupune o unitate de cerinţe, opţiuni, decizii şi acţiuni educative între factorii educaţionali".

Sorin Cristea, în *Dicţionarul de pedagogie*, afirmă că „parteneriatul pedagogic reprezintă o noţiune recent introdusă în domeniul educaţiei care reflectă mutaţiile înregistrate la nivelul relaţiilor existente între instituţiile implicate, direct şi/sau indirect, în proiectarea şi realizarea sistemului de învăţământ: şcoala, familia, comunitatea locală, agenţii sociali (economici, culturali, politici, religioşi), asociaţiile (profesionale, umanitare, sportive), factorii de asistenţă socială".

Activitate independentă
Realizaţi o grupare a definiţiilor termenului *parteneriat*, din perspectivă istorică. Comentaţi evoluţia şi implicaţiile acestei forme de educaţie asupra procesului de învăţământ.

Activitatea de parteneriat educaţional se desfăşoară împreună cu alte instituţii şcolare, furnizori de servicii educaţionale, cu angajatori şi/sau finanţatori din sectorul public sau privat, cu asociaţii reprezentative ale beneficiarilor, grupuri locale, familii şi susţinători, în vederea creării unei game variate de servicii socioeducaţionale şi asigurării unui impact mai eficient asupra beneficiarilor. Pentru derularea unei game variate de servicii socioeducaţionale, iniţiatorul programului de parteneriat şcolar trebuie să beneficieze de aportul unor echipe multidisciplinare şi să dezvolte parteneriate multilaterale, care să valorifice contribuţiile tuturor beneficiarilor direcţi şi indirecţi şi ale partenerilor potenţiali, inclusiv ale comunităţii locale, angajatorilor şi altor factori de interes.

Existenţa mai multor tipuri de parteneriate în spaţiul educaţional este generată de domeniul de colaborare, scopul şi obiectivele urmărite, durata desfăşurării, forma de finanţare, tipul de unitate, forma de reţea, domenii de interes ş.a.:

- *în funcție de domeniul de colaborare :*
  - parteneriate în vederea finanțării derulării unor proiecte ;
  - parteneriate de realizare a unor proiecte comune de dezvoltare instituțională ;
  - parteneriate de dezvoltare a unor proiecte comune didactice ;
  - parteneriate ce vizează contracte de cercetare ;
  - parteneriate ce au ca scop activitățile de formare profesională ;
  - parteneriate în vederea organizării de manifestări științifice și publicarea produselor ;
  - parteneriate de inițiere, derulare, evaluare a unor programe internaționale.
- *în funcție de scopul și obiectivele urmărite :*
  - parteneriate de reprezentare : federații, uniuni, consilii, alianțe, forumuri, coaliții, sindicate etc. ;
  - parteneriate operaționale ce implică existența unor proiecte concrete ca motiv al asocierii.
- *în funcție de durata de desfășurare :*
  - parteneriatele pe termen scurt ;
  - parteneriatele pe termen mediu ;
  - parteneriatele pe termen lung.
- *în funcție de forma de finanțare :*
  - parteneriate cu finanțare integrală ;
  - parteneriate cu finanțare parțială ;
  - parteneriate fără finanțare ;
  - parteneriate cu autofinanțare.
- *în funcție de tipul de unitate :*
  - unitate de învățământ ;
  - agent economic ;
  - sindicat reprezentativ ;
  - instituții și organisme guvernamentale centrale/locale ;
  - instituții nonguvernamentale.
- *în funcție de tipul de rețea :*

  Exemplu : rețeaua școală-muncă este un sistem care utilizează un număr de strategii pentru construirea unui parteneriat afaceri-educație în beneficiul tinerilor din școli. Programul include : identificarea abilităților necesare la locul de muncă de către angajatori pe piața locală de muncă ; identificarea nevoilor și așteptărilor privind tranziția de la școală la muncă pentru tineri ; implicarea reprezentanților din industrie și lumea afacerilor ; dezvoltarea de programe de învățare în muncă, oferind studenților clase de muncă formale în cadrul unor locuri de muncă ; colaborarea pentru dezvoltarea curriculei și experiențelor de formare la locul de muncă.

  În cadrul parteneriatelor interguvernamentale pentru tranziția de la școală la muncă, profesorii vizitează locuri de muncă ; vorbesc cu conducerea și cu angajații despre un post, pe baza unui chestionar care să evidențieze utilizarea abilităților esențiale pentru postul respectiv și alte caracteristici ale locului de muncă ; elaborează activități manuale de învățare care pot fi utilizate în clasă pentru dezvoltarea uneia sau a mai multor abilități esențiale ; activitățile din clasă sunt transmise pe Internet, pe un site special, pentru a fi accesibile și altor profesori.
- *în funcție de domeniul de interes :*

  Începând din octombrie 2007, școlile din România se pot înscrie pe platforma de colaborare *www.etwinning.net*, alături de alte școli din țările Uniunii Europene.

Cadrele didactice şi elevii din România au posibilitatea de a colabora şi de a face schimb de informaţii cu participanţi din alte ţări, în vederea constituirii de parteneriate pe diferite domenii de interes sau pe discipline de studiu.

> **Activitate independentă**
> Identificaţi cât mai multe criterii de clasificare a parteneriatului educaţional.

Formarea parteneriatului presupune parcurgerea unor etape: explorare – evaluare – planificare – formare – iniţiere – realizare – verificare – reglementare – consolidare – acţionare – implementare – evaluare. Pentru demararea unei acţiuni de parteneriat de succes, se recomandă a se lua în considerare următorii indicatori:

1. evaluarea potenţialului ca posibil partener: cunoştinţe şi experienţa, infrastructura, capacitatea de a mobiliza comunitatea; resurse financiare, asumarea unor riscuri şi responsabilităţi, imaginea în comunitate;
2. pregătirea pentru parteneriat: întâlniri cu cei interesaţi, colectarea informaţiei, eventual consultanţă;
3. prezentarea ca partener: sumarul, descrierea problemei, scopul şi obiectivele, descrierea proiectului, planul de implementare, bugetul, monitorizarea şi evaluarea, viabilitatea, probleme şi riscuri;
4. identificarea partenerului: agenda similară, încredere şi respect, capacitate organizaţională, disponibilitatea de a acţiona, resurse, conducere şi coordonare, complementaritate;
5. stabilirea condiţiilor parteneriatului trebuie să fie clare şi consensuale în ceea ce priveşte: scopul şi obiectivele comune, termenii parteneriatului, scopul activităţilor din cadrul parteneriatului, delimitarea responsabilităţilor şi a drepturilor, durata parteneriatului, mecanismele de conducere, coordonare, monitorizare, informare şi evaluare şi mediatizarea parteneriatului;
6. implementarea parteneriatului;
7. preluarea experienţei reuşite.

Dintre obligaţiile celor care iniţiază şi derulează parteneriate educaţionale, amintim:

- *la nivel general*:
  - existenţa unei strategii concrete de promovare a parteneriatelor, bazată pe nevoile şi aşteptările beneficiarilor şi partenerilor;
  - contractează convenţii de parteneriat;
  - monitorizează şi evaluează, în mod regulat, funcţionarea, impactul, durabilitatea parteneriatelor şi gradul de implicare al părţilor;
  - comunică periodic tuturor partenerilor, personalului propriu, beneficiarilor şi reprezentanţilor acestora rezultatele evaluării activităţilor realizate în parteneriat.
- *la nivelul comisiei diriginţilor*:
  - îmbunătăţirea situaţiei frecvenţei elevilor la activităţile educative şi a ritmicităţii;
  - creşterea rolului consiliului clasei;
  - participarea diriginţilor la cursuri de formare educaţională şi autoperfecţionare;

- implicarea diriginților la derularea unor proiecte și programe educative ;
- colaborarea diriginților cu Poliția de proximitate, Circa de sector, agenții ;
- participarea diriginților la acțiunile educative extracurriculare.

• *la nivelul dirigintelui/cadrului didactic responsabil de clasa vizată :*
- *colaborarea cadru didactic-părinte :*
  - o reuniuni de informare a părinților cu privire la documentele școlare ;
  - o consultarea părinților cu privire la CDȘ și la schemele orare ale clasei ;
  - o lecții deschise pentru părinți, ateliere de lucrări practice, invitați oficiali ;
  - o realizarea unor forme de colaborare cu părinții : comitetul de părinți al clasei ; adunările cu părinții ; vizite la domiciliu pentru cunoașterea condițiilor de viață și studiu ale elevului, petrecerea timpului liber, grup de influență ;
  - o convorbiri individuale - pentru situații grave, confidențiale (eventual, se menține legătura și cu psihopedagogul școlii) ;
  - o corespondența cu părinții - telefonic sau în scris ;
  - o implicarea părinților în proiecte educaționale pentru copiii lor sau pentru ei înșiși ;
  - o înființarea unei „Asociații a Părinților" - cu caracter nonguvernamental care să permită implicarea activă în viața școlii ;
- *interdisciplinaritate, parteneriate, proiecte și programe :*
  - o elaborarea de materiale didactice pe arii curriculare sau catedre ;
  - o elaborarea de proiecte pe baza de parteneriat, asociere, sponsorizări, protocol de colaborare etc. ;
  - o evocarea unor evenimente sau personalități în funcție de calendarul anului ;
  - o participarea în proiecte și programe interne și internaționale pe diferite teme și cu diferite școli ;

• *la nivelul directorului de instituție școlară* - extras din fișa postului, se pot realiza parteneriate pe componentele :
  - o *monitorizare* privind programele de recuperare/dezvoltare pentru neșcolarizații/elevii cu CES din raza localității/cartierului/zonei arondate unității școlare ; programele de prevenire/ameliorare a abandonului școlar și îmbunătățirea frecvenței activităților privind pregătirea suplimentară a elevilor cu ritm lent de lucru/pentru examene/pentru olimpiade și concursuri ; activităților educative extrașcolare privind participarea elevilor și cadrelor didactice ; activităților de orientare școlară și profesională ;
  - o *plan strategic de dezvoltare a unității școlare* referitor la existența unei strategii de dezvoltare pe termen lung ;
  - o *preocupări pentru diseminarea informației*, gen informarea elevilor, părinților despre examenele naționale, legislație, regulamente școlare etc. ;
  - o *participarea cadrelor didactice la programe de perfecționare* ;
  - o *stabilirea disciplinelor opționale și a CDL-ului* cu respectarea normelor metodologice ;
  - o *funcționarea comisiei de asigurare a calității la nivelul școlii* pentru asigurarea standardelor de funcționare ale unității și a calității activității didactice ;
  - o *management operațional* pentru monitorizarea absolvenților, asigurarea condițiilor pentru școlarizarea elevilor/copiilor cu CES, cu respectarea standardelor specifice în vigoare și monitorizarea grupurilor minoritare din zonă : accesul la educație și formare profesională ;

- *colaborarea cu alte instituţii de învăţământ*, din perspectiva calităţii relaţiei în domeniul managementului cu directorii altor unităţi şcolare, participarea la schimburi de experienţă şi activităţi metodice, colaborarea şi relaţionarea cu inspectoratul şcolar judeţean, iniţierea/dezvoltarea de parteneriate cu şcoli din ţară şi străinătate, „înfrăţiri", proiecte şi programe comune;
- *relaţia cu comunitatea locală, cu părinţii* (pe direcţia de asistenţă acordată părinţilor şi implicarea părinţilor în activitatea managerială);
- *relaţia cu autorităţile locale* vizând:
  - *colaborarea cu autorităţile locale*, de tip colaborare între unitatea şcolară şi reprezentanţii administraţiei publice locale; importanţa şi necesitatea unităţii şcolare pentru comunitate activităţi comune în folosul ambelor părţi implicate: şcoală/comunitate şi sprijinul reciproc acordat; organizarea de activităţi comune cu biserica, poliţia, alte instituţii ale statului;
  - *colaborarea cu agenţii economici* sub forma de proiectare a curiculumului şcolar în concordanţă cu perspectiva economică şi socioculturală a zonei; implicarea unităţii şcolare în asigurarea condiţiilor de desfăşurare a instruirii practice în întreprinderi, firme şi/sau unităţi proprii de microproducţie; relaţia cu instituţiile de învăţământ superior – activităţi organizate în parteneriat; organizarea diferitelor forme de reconversie profesională.

Activitate independentă
Raportându-vă la experienţa dumneavoastră, realizaţi o clasificare a activităţilor educative, precizând responsabilităţile aferente fiecărui tip de activitate, din perspectiva parteneriatelor educaţionale.

II. Parteneriatul cu familia

Pe fondul schimbărilor socioeconomice multiple după integrarea în Uniunea Europeană, relaţia şcoală-familie reprezintă un subiect des abordat în literatura de specialitate. Dacă până nu demult acest parteneriat şcoală-familie a fost dezvoltat unilateral, fiind considerat „responsabilitatea şcolii", acest lucru se impune şi pe baza documentelor recent emise în cadrul Consiliului Europei, a se modifica. Astfel, în cadrul relaţiei de colaborare şcoală – familie, accentul este plasat pe încheierea unui angajament mutual clar stabilit între părinţi şi profesori, concretizat sub forma unui „contract parental". Această formă de contract se contituie între cele două părţi (şcoală şi familie) ca un sistem de obligaţii reciproce în cooperarea părinţilor cu profesorii şi implică colaborarea părinţilor în activităţile şcolare nu numai sub aspect financiar, ci şi sub aspect educaţional-cultural. Laura Dumbrăveanu (2006) structurează trei etape de parcurs privind evoluţia relaţiei şcoală – familie 1) etapa „şcolii" autosuficiente; 2) etapa de incertitudine profesională şi 3) etapa de dezvoltare a încrederii mutuale profesori-părinţi.

Se ştie că familia este primul factor educativ în viaţa copilului şi, având în vedere influenţa socioeducaţională puternică a familiei, şcolii, în special, îi revine dificila sarcină de a îndruma şi consilia familia elevului pentru ca aceasta să contribuie la o

formare armonioasă şi eficientă a copilului. Elevul petrece cea mai mare parte din timpul dezvoltării sale intelectuale, morale şi profesionale, într-un cadru instituţionalizat, şcoala. Prin urmare, Donati (1989, p. 5) considera că instituţia şcolară are datoria de a manifesta o atitudine pedagogică pozitivă şi constructivă, în diverse cadre de manifestare faţă de familie care „este capabilă să reacţioneze şi să contribuie la dezvoltarea societăţii". Promovând parteneriatul educaţional centrat pe educaţia elevului, şcoala trebuie să respecte acest principiu fundamental pentru orice educaţie de tip democratic. Scopul general al parteneriatului dintre educatori şi părinţi este asigurarea caracterului pozitiv şi a coerenţei influenţelor educative ale tuturor factorilor implicaţi. În acest context, pentru a transforma familia într-un partener real al şcolii, fiecare unitate de învăţământ trebuie să elaboreze strategii orientate către îmbunătăţirea relaţiilor dintre şcoală şi familie.

Parteneriatul dintre cadrele didactice şi părinţii copiilor se integrează ca un segment bine delimitat al parteneriatului educativ. Nivelul de calitate al acestui tip de parteneriat este dependent de mai mulţi factori, ca de exemplu : necesitatea de colaborare a părinţilor sau de stimulare a acestei nevoi de către cadrele didactice ; nivelul de responsabilitate, disponibilitate şi competenţă cu care educatorii se angajează în dezvoltarea acestui tip de parteneriat ; consistenţa activităţilor propuse în cadrul parteneriatului ; posibilitatea de dezvoltare a competenţei de parteneriat din perspectiva utilităţii, eficienţei şi funcţionalităţii. Dacă am amintit factorii care converg către succesul unui parteneriat, este necesar să precizăm şi acei factori care determină bariere şi disfuncţii în relaţiile de parteneriat şcoală – familie : nivelul slab de comunicare dintre şcoală şi familiile elevilor ; prezenţa anumitor disfuncţionalităţi de comunicare ; prejudecăţi, mentalităţi diferite, viziuni, atitudini şi comportamente ale cadrelor didactice şi/sau ale părinţilor ; lacune de ordin informaţional, ştiinţific sau managerial în strategia de parteneriat a şcolii ; presiunea timpului ; gradul scăzut de motivaţie al unor părinţi faţă de educaţie şi evoluţia copiilor ; statusul socioeconomic scăzut, nivelul precar de informaţie sau situaţia materială defavorizată a unor familii ; presiunea problemelor curente ; manifestarea unui interes limitat faţă de colaborarea cu unitatea de învăţământ ; proliferarea familiilor dezorganizate şi/sau provenite din categorii sociale defavorizate ş.a.

Implicarea părinţilor în educaţia copiilor aduce beneficii tuturor factorilor implicaţi : părinţi, şcoală, elevi, comunitate. Meseria de părinte presupune, cel puţin, un rol dublu în dezvoltarea copiilor. Modelarea unui comportament acasă, crearea unui mediu de încredere, respect şi suport reprezintă primul pas în crearea unui climat propice care sprijină învăţarea – atât în clasă, cât şi în afara clasei. Părintele este obligat să dezvolte copilului o atitudine pozitivă atât faţă de şcoală şi învăţare, cât şi încredere în potenţialul lui. Dată fiind importanţa participării semnificative la creşterea unui copil atât a familiei cât şi a educatorului, parteneriatul dintre educatori şi părinţi este, în general, reglementat de direcţiile de acţiune gen creşterea, dezvoltarea, educarea şi integrarea copilului în diverse colectivităţi, în societate şi se prezintă sub numeroase forme în care activitatea propusă în mod formal, informal şi nonformal se îmbină/completează şi, de cele mai multe ori, se manifestă ca o relaţie umană profundă şi durabilă.

Una dintre verigile importante ale procesului acţional întreprins în vederea desăvârşirii ca om a elevului o reprezintă colaborarea cu familia elevului. Modalităţile în care îi activăm pe părinţi reprezintă un palier uşor sensibil, deoarece familia trebuie privită ca un participant activ care este apreciată pentru informaţiile furnizate, asumarea responsabilităţilor. Conştientizarea şi considerarea părinţilor ca parteneri egali în procesul

educativ constituie direcţia în care trebuie să proiectăm şi să derulăm orice tip de acţiune educativă. De asemenea, activităţile proiectate vor ţine cont de principiile de predare--învăţare interactivă pentru adulţi. Şcoala are misiunea de a oferi cât mai multe forme de colaborare, de atragere a părinţilor într-un dialog real care are ca obiectiv formarea elevului atât din punct de vedere profesional, cât şi comportamental. Astfel, se pot concretiza mai multe forme de colaborare:

a) Comitetul de părinţi se constituie la nivelul fiecărei clase şi îndeplineşte trei sarcini majore: sprijină acţiunile de informare şi pregătire psihopedagogică a părinţilor pentru participarea eficientă a acestora la procesul de educaţie, îi antrenează pe ceilalţi părinţi în demersul de soluţionare a unor probleme specifice clasei şi monitorizează asigurarea unităţii de influenţe educative.
b) Adunările cu părinţii asigură legătura cu părinţii elevilor pe parcursul anului şcolar, contribuie la ridicarea nivelului pedagogic al părinţilor, la îmbunătăţirea condiţiilor de activitate educativă în şcoala şi în familie, a relaţiilor de colaborare între ei şi a influenţei educative asupra copiilor, se realizează unitatea atitudinilor şi acţiunilor educative ale părinţilor prin confruntarea opiniilor şi găsirea soluţiilor pentru activităţile educative.
c) Lectoratele cu părinţii dezbat teme care sunt legate direct de realităţile fiecărei şcoli şi probleme generale de educaţie a copilului în diverse contexte educaţionale.
d) Sesiuni de formare sau perfecţionare pe diverse paliere ale dezvoltării personalităţii individului.
e) Vizitele la domiciliu constituie o formă specifică de colaborare prin care se realizează contactul nemijlocit al cadrului didactic cu condiţiile concrete de viaţă şi educaţie ale copilului în spaţiul familial. Este momentul când profesorul poate cunoaşte climatul familial, nivelul material şi cultural al familiei, concepţia părinţilor despre instrucţie şi educaţie, măsura în care se manifestă o influenţă educativă asupra copilului de către membrii familiei.
f) Vizite ale părinţilor la grădiniţă/şcoală pentru a cunoaşte programul şi activitatea copilului într-un mediu specific.
g) Consultaţiile pedagogice individuale sau colective, acordate părinţilor, se pot desfăşura la şcoală sau în familie, la solicitarea părinţilor sau chiar la cererea cadrului didactic, pe teme generale de educaţie, în vederea discutării unor probleme, cum ar fi: situaţia şcolară, probleme biologice sau psihologice specifice vârstei elevului, analiza cauzelor ce au determinat o anumită situaţie la învăţătură şi identificarea măsurilor pentru diminuare/eliminarea efectelor negative.
h) Corespondenţa cu părinţii poate suplini, uneori, vizitele la domiciliu şi consultaţiile, deoarece, prin această formă, cadrul didactic poate comunica părinţilor rezultatele la învăţătură şi purtare (la sfârşit de semestru sau an şcolar), invită părinţii la şcoală pentru diverse situaţii, îi felicită pentru rezultatele deosebite obţinute de elev.
i) Întâlniri tematice cu specialişti.
j) Implicarea părinţilor în activităţi administrative.
k) Colaborare în activităţile gospodăreşti, gen acţiuni de sprijin pentru diverse programe ale şcolii (înfrumuseţarea spaţiului verde al şcolii).
l) Derularea de activităţi opţionale în parteneriat cu părinţii.
m) Serbări, excursii, expoziţii cu lucrările copiilor.
n) Sărbătorirea în comun a unor evenimente deosebite.

Activitate independentă

Prezentaţi o formă de colaborare cu familia, precizând denumirea activităţii, scopul, încadrarea într-o anumită formă de colaborare, atribuţiile fiecărui partener, descrierea activităţilor, perioada, locul de desfăşurare, criterii şi forma de evaluare.

III. Parteneriatul cu comunitatea şi autorităţile

La momentul actual, şcoala încearcă să-şi regăsească poziţia de instituţie de referinţă în comunitatea în care se află şi este nevoie de un întreg proces pentru ca aceasta să redevină catalizatorul unei comunităţi asaltate de probleme prioritare. Una dintre provocările lansate comunităţii odată cu tranziţia la democraţie este de a deveni cât mai incluzivă şi creativă posibil. Comunitatea trebuie să devină un spaţiu pe care toţi membrii acesteia să-l reconstruiască şi să-l redefinească mereu. Reforma societăţii impune un proces de descentralizare care implică o mai mare responsabilitate a factorilor locali. Acţiunea comună în domeniul educaţiei a tuturor factorilor comunitari (autorităţi, biserică, organizaţii nonguvernamentale, agenţi economici etc.) se impune pentru că este nevoie de coerenţă în viaţa elevilor, racordare la realitatea curentă, cooperare cu ceilalţi parteneri.

Reciprocitatea dată de relaţia de influenţă dintre şcoală şi comunitate este mai mult sau mai puţin recunoscută de ambele părţi ; însă cercetările indică faptul că structurând şi dezvoltând diverse tipuri de parteneriate, şcoala îşi dezvoltă curriculumul, iar comunitatea receptează mai uşor modificările, conştientizează, acceptă şi beneficiază de tehnologia şi schimbările şcolii. Din 2005, Ministerul Educaţiei şi Cercetării a lansat un program de granturi pentru a consolida relaţiile dintre şcoală şi comunitate. Acest tip de program vizează îmbunătăţirea accesului elevilor din şcolile din mediul rural la un învăţământ de calitate prin stimularea parteneriatului dintre şcoală şi comunitatea locală. Şcolile şi comunităţile locale sunt încurajate să identifice împreună problemele cu care se confruntă, să formuleze şi să implementeze propriile soluţii pentru rezolvarea acestora.

Responsabilităţile specifice şcolii determină un anumit tip şi caracter de relaţii ce pot influenţa parteneriatul educaţional. Cadrul legislativ oferă posibilitatea cooperării dintre instituţia şcolară şi autorităţi. Această relaţie de cooperare trebuie să se sprijine pe reciprocitatea intereselor şi pe sprijinul mutual. Relaţiile de colaborare dintre o instituţie şcolară şi un agent economic/o organizaţie neguvernamentală se pot regăsi în una din următoarele categorii :

- *relaţii filantropice* – o firmă/organizaţie neguvernamentală donează fonduri, bunuri sau servicii pentru o instituţie şcolară şi nu aşteaptă sau nu pretinde vreo recompensă ;
- *relaţii comerciale* – o organizaţie neguvernamentală/un agent economic se aliază cu o instituţie şcolară pentru a obţine anumite avantaje : îşi îmbunătăţeşte poziţia/statutul în domeniu, îi cresc vânzările, obţine o imagine mai bună în comunitate ;
- *relaţii strategice* – o organizaţie neguvernamentală/un agent economic dezvoltă împreună cu o instituţie şcolară un proiect prin care îşi asumă responsabilitatea pentru rezolvarea unei anumite probleme care afectează mediul comunitar.

Pornind de la aceste tipuri de relaţii, directorii instituţiilor şcolare trebuie să-şi restructureze modul de atingere a unor obiective strategice: sensibilizarea şi atragerea resurselor autorităţilor, acoperirea unor nevoi şi rezolvarea unor probleme educaţionale ale comunităţii. Autorităţile pot fi implicate în acest proces prin fonduri, resurse materiale şi donaţii pentru dezvoltarea optimă a procesului de instruire, organizarea unor activităţi extracurriculare şi de interes comunitar, alocarea unor spaţii în folosul şcolii, mediatizarea problemelor pentru sensibilizarea comunităţii ş.a. Totuşi, în cadrul relaţiilor dintre unităţile de învăţământ şi autorităţi există o serie de disfuncţii generate de insuficienţa resurselor financiare şi materiale, carenţe legislative, mecanismele de comunicare interinstituţională şi informare, gradul scăzut de educaţie pentru şi prin cooperare, presiunea timpului de rezolvare.

Raportându-ne şi la relaţia dintre instituţia de învăţământ şi agenţii economici, trebuie să amintim rolul managerului şcolar în dezvoltarea acestui tip de relaţie. Acesta va urmări dezvoltarea unor relaţii de intercunoaştere şi colaborare cu partenerii sociali ai şcolii, informarea, sensibilizarea şi atragerea agenţilor economici, identificarea partenerilor economici, identificarea la nivelul partenerilor potenţiali a problemelor comune şi a cererii de educaţie, delimitarea unor priorităţi ce se doresc a fi acoperite prin parteneriat, conceperea şi valorificarea activităţilor.

În cazul parteneriatelor educaţionale cu organizaţiile nonguvernamentale, şcoala poate beneficia de experienţa, logistica şi expertiza acestora, programe privind profesionalizarea pe direcţii specifice, formarea formatorilor pe domenii specifice, promovarea intereselor şi a drepturilor copiilor, promovarea imaginii instituţionale, promovarea obiectivelor şi a ofertei educaţionale la nivelul diferitelor instituţii şi categorii populaţionale, atragerea şi alocarea de resurse materiale şi financiare, identificarea şi atragerea de noi parteneri sociali, construirea şi implementarea parteneriatelor locale, naţionale, europene, transfrontaliere şi internaţionale, construirea unor reţele specializate pe diverse arii.

Activitate independentă

Realizaţi o grupare a tipurilor de activităţi ce se pot desfăşura în cadrul parteneriatelor educaţionale şi sociale cu comunitatea. Delimitaţi aceste activităţi pe categorii de parteneri: autorităţi locale, agenţi economici, organizaţii guvernamentale etc.

IV. Structura şi condiţiile programelor de parteneriat

Există câteva principii de bună practică ale parteneriatului:

- Toţi partenerii trebuie să contribuie la realizarea activităţilor şi să înţeleagă care va fi rolul lor în cadrul proiectului.
- Părţile trebuie să se consulte în mod regulat şi să se informeze asupra tuturor aspectelor privind evoluţia proiectului.
- Toţi partenerii trebuie să contribuie la realizarea rapoartelor de evaluare narativă a activităţilor.

• Partenerii trebuie să colaboreze la realizarea decontului aferent proiectului finanţat (acolo unde este cazul).

Dat fiind faptul că una dintre disfuncţionalităţile cel mai frecvent menţionate în practica parteneriatelor este comunicarea şi mai ales cea interpersonală se impune ca personalul instituţiei şcolare să fie instruit periodic pe direcţia comunicării şi relaţionării interpersonale. Astfel, sesiunile de (in)formare vor viza eliminarea comportamentelor de comunicare de tip agresiv sau defensiv, crearea unui mediu permisiv ca fond al comunicării cu partenerii implicaţi, identificarea/conştientizarea scopului şi a obiectivelor comune pe baza cărora se poate construi comunicarea, eliminarea barierelor de comunicare prin respectarea trăsăturilor particulare ale partenerilor implicaţi, autocontrolul reacţiilor afective ce pot afecta procesul de comunicare între parteneri. De asemenea, trebuie să subliniem faptul că orice comunicare între părţile semnatare ale parteneriatului se poate realiza atât sub forma scriptică (adresă de înaintare, telegramă, fax, e-mail etc.), cât şi orală (faţă în faţă sau prin telefon), însă se recomandă a se utiliza forma scrisă, transmisă la adresa precizată în contract. Indiferent de tipul de comunicare ales, există condiţia confirmării în scris a primirii comunicării ; orice document scris trebuie înregistrat atât în momentul transmiterii, cât şi în momentul primirii.

Pentru realizarea unui parteneriat viabil, un acord de parteneriat şcoală-familie ar trebui să cuprindă informaţii referitoare la următoarele elemente :

- părţile semnatare (unitatea de învăţământ, beneficiarul direct : elevul/copilul, beneficiarul indirect : părintele) ;
- scopul acordului ;
- durata acordului de parteneriat ;
- obligaţiile instituţiei şcolare ;
- obligaţiile beneficiarului direct ;
- obligaţiile beneficiarului indirect ;
- descrierea acţiunilor comune ;
- sancţiuni ;
- recompense ;
- alte clauze ;
- modul în care se menţine legătura între părţi ;
- semnăturile părţilor semnatare.

Parteneriatul social în educaţie şi formare profesională contribuie la dezvoltarea unei resurse strategice – resursa umană –, la facilitarea interacţiunilor dintre mediile educaţional, cultural, social şi economic şi la asigurarea unei coeziuni sociale pentru segmentele populaţionale vizate. Pentru atingerea acestor minim trei direcţii, parteneriatul presupune o relaţie de colaborare între instituţii aparţinând aceluiaşi minister sau altora, cum ar fi : unităţile de învăţământ, autorităţile locale (inspectoratul şcolar şi primăria), departamentele unui minister sau alte instituţii subordonate acestora şi agenţi economici, universităţi şi instituţii de cercetare şi dezvoltare, centre de excelenţă, expertiză şi/sau formare profesională, părinţi, elevi, societate civilă, comunitate locală, asociaţii profesionale, sindicate, ONG-uri şi/sau mass-media.

Înainte de a încheia un contract de parteneriat, părţile semnatare trebuie să identifice care sunt beneficiile pe care le vizează din realizarea acestui tip de relaţie, de exemplu :

accesul facil la dotările tehnice, utilizarea abilităţilor personalului, conştientizarea rolului şcolii, conturarea unei imagini solide în cadrul comunităţii etc.

Dat fiind numărul mare de actori ce pot fi implicaţi în derularea parteneriatelor, este implicată şi o componentă a voluntariatului. Persoanele, denumite voluntari printr-un contract de voluntariat, se angajează să-şi asume cu responsabilitate sarcinile, realizarea în termen determinat a acestora, nu au beneficii materiale personale, sunt obligate să respecte partenerii de lucru, să fie flexibile, deschise la dialog şi să nu aducă prejudicii de formă şi fond instituţiilor partenere. Structura unui contract de voluntariat pe care trebuie să-l încheie oricare partener care implică voluntari în realizarea unui parteneriat este:

Art. 1 Părţile contractante:
- ...cu sediul în ..., cont bancar nr. ..., deschis la ..., cod fiscal ..., reprezentat prin d-na/d-l ..., în calitate de Beneficiar al voluntariatului, şi ... domiciliat în ..., posesor al actului de identitate seria ... nr..., eliberat de ... la data de ... în calitate de Voluntar, s-a încheiat prezentul contract în conformitate cu Legea voluntariatului nr. 195/20.04.2001.

Art. 2 Obiectul contractului
Art. 3 Drepturile şi obligaţiile voluntarului
3.1. Drepturi
3.2. Obligaţii
Art. 4 Drepturile şi obligaţiile beneficiarului voluntariatului
4.1. Drepturi
4.2. Obligaţii
Art. 5 Durata contractului
Art. 6 Răspunderea contractuală
Art. 7 Modificarea, completarea, renegocierea contractului
Art. 8 Încetarea contractului
Art. 9 Litigii

Prezentul contract s-a încheiat în două exemplare, fiecare având aceeaşi valoare juridică.

Semnăturile beneficiarului al voluntariatului şi ale voluntarului.

Activitate independentă
Structuraţi, sub forma unui contract de parteneriat educaţional, un obiectiv vizat în activitatea dumneavoastră.

Viabilitatea încheierii unui astfel de contract este dovedită de eficienţa acţiunilor desfăşurate în comun, utile ambelor părţi. Astfel, se observă, chiar din structura contractului, că responsabilităţile voluntarului sunt clar delimitate şi, prin urmare conştientizarea sub formă de contract atrage o implicare obiectivă în realizarea parteneriatului.

Transformarea parteneriatului educațional într-o realitate presupune adoptarea unor măsuri generale la nivelul întregului sistem de învățământ. Șerban Iosifescu (2001, p. 147) delimitează câteva măsuri de bază: sensibilizarea societății și a diferitelor segmente în raport cu problemele educației, formarea și motivarea personalului din învățământ în sensul comunicării, cooperării și parteneriatului, diseminarea informațiilor relevante pentru derularea parteneriatelor la nivelul unităților școlare, promovarea unui cadru legislativ pentru încurajarea inițiativelor școlii și implicarea partenerilor săi sociali. Pentru realizarea acestei viziuni unitare de ansamblu, parteneriatele educaționale trebuie să-și propună următoarele obiective: să implice comunitățile și autoritățile locale, să întărească rolul unităților școlare ca fiind centre de dezvoltare a resurselor umane, să asigure colaborarea școlii cu beneficiarii direcți și indirecți, să asigure instrumente și practici de dezvoltare a programelor specifice și complementare pentru categorii populaționale defavorizate, să asigure prin colaborarea cu mass-media informarea sistematică a beneficiarilor, să deruleze programe de dezvoltare și/sau educaționale europene și internaționale, să consolideze cadrul instituțional și legislativ al dezvoltării individului, să asigure coerența politicilor educaționale și a strategiilor naționale ș.a. Rezultatele ce se așteaptă ar fi: ridicarea nivelului standardelor privind dobândirea de competențe generale și specifice, îmbunătățira curriculumului, dezvoltarea unor abilități, a creativității și capacității decizionale și manageriale, număr crescut de activități de voluntariat etc.

Contractul de parteneriat reprezintă o formă de exprimare a voinței părților semnatare de a dezvolta relații de colaborare ce pot diversifica oferta de servicii pentru comunitate. Ca document scris, partenerii sunt obligați:

- să stabilească domeniile de colaborare, asigurând satisfacerea unor nevoi comunitare specifice educaționale;
- să se implice în atingerea obiectivelor stabilite în comun;
- să investească resurse umane, financiare, temporale și tehnologice;
- să stabilească acțiuni concrete, prioritizarea acestora și fixarea unor repere temporale de realizare;
- să-și asume responsabilitățile clar delimitate;
- să definească beneficiile pentru fiecare parte semnatară și categorie de beneficiari;
- să asigurea calitatea acțiunilor.

La nivel general, contractul de parteneriat oferă posibilitatea de noi colaborări, certifică activitatea părților semnatare în situația unor controale ale instituțiilor abilitate și reprezintă un criteriu viabil de evaluare a instituțiilor școlare.

Activitate independentă

Întocmiți un eseu privind influența parteneriatelor educaționale și/sau sociale asupra evoluției actorilor implicați în derularea unei astfel de forme de intervenție educațională.

Bibliografie

Cucoş, C., 2002, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.

Creţu, C., 1998, *Curriculum diferenţiat şi personalizat*, Editura Polirom, Iaşi.

Cristea, S., 2000, *Dicţionar de pedagogie*, Editura Litera – Litera International, Chişinău, Bucureşti.

Drucker, P.F., 1993, *Inovaţia şi sistemul antreprenorial*, Editura Enciclopedică, Bucureşti.

Dumbrăveanu, L., 2006, *Parteneriatul şcoală-familie, o provocare pentru şcoala românească*, Cronica Română.

Iosifescu, Ş., 2000, „Managementul educaţional la zi", *Info-Educaţional*, anul I, nr. 1, Bucureşti.

ISE-MEC, 2001, *Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ*, Bucureşti.

Miroiu, A. *et al.*, 1998, *Învăţământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iaşi.

Rădulescu, E., 1997, *Educaţie pentru succes*, Editura Oscar Print, Bucureşti.

Stan, L., 2004, *Fundamente ale succesului educaţional*, Editura Fundaţiei Axis, Iaşi.

Văideanu, G., 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Vrăşmaş, E., 2008, *Intervenţia socioeducaţională ca sprijin pentru părinţi*, Editura Arasmis, Bucureşti.

Vrăşmaş, T., 2004, *Şcoala şi educaţia pentru toţi*, Editura Miniped, Bucureşti.

Managementul proiectelor de cercetare pedagogică

Prep.univ.drd. Adrian Vicenţiu Labăr

Scopul unităţii de curs:

- însuşirea aparatului conceptual specific cercetării pedagogice şi orientarea cadrelor didactice în proiectarea unei cercetări pedagogice;
- orientarea cadrelor didactice în alegerea celor mai pertinente metode de cercetare în funcţie de tema de cercetare aleasă.

Obiective operaţionale:
După ce vor studia această unitate, cadrele didactice vor putea să:

- discrimineze între diferitele tipuri fundamentale de cercetare;
- opereze cu termenii *ipoteză, lot de subiecţi, variabilă, instrumente de cercetare, metodă de cercetare*;
- discrimineze între diferitele metode de cercetare;
- sesizeze avantajele şi dezavantajele diferitelor metode de cercetare;
- propună un plan de cercetare, urmând toate etapele acestuia, pe o temă liber aleasă.

I. Sistemul metodelor de cercetare pedagogică

Cercetarea pedagogică, definită în sensul ei larg, este o formă superioară a activităţii de investigaţie desfăşurată sistematic şi organizată ştiinţific în scopul obţinerii de noi informaţii, cunoştinţe ştiinţifice, al verificării sau validării unor modele teoretice sau aplicative. Cercetarea în pedagogie urmăreşte să răspundă unei întrebări, să ofere o nouă perspectivă de abordare a faptului pedagogic sau să aducă noi informaţii cu privire la câmpul educaţional în diversele sale aspecte.

II. Tipuri fundamentale de cercetare pedagogică

Există mai multe tipuri fundamentale de cercetare pedagogică. Distingem astfel între : a) cercetarea fundamentală şi cercetarea aplicativă ; b) cercetarea transversală, cercetarea longitudinală şi cercetarea interculturală ; c) cercetarea cantitativă şi cercetarea calitativă ; d) cercetarea constatativă şi cercetarea experimentală. În continuare vom discuta succint pe fiecare tip.

II.1. Cercetarea fundamentală *versus* aplicativă

Cercetarea pedagogică fundamentală contribuie la constituirea pedagogiei ca ştiinţă, este teoretică şi presupune formularea unor teorii, legi şi modele care caută să aducă noi informaţii ştiinţifice, să explice sau să optimizeze fenomenul pedagogic în ansamblul său.

Cercetarea pedagogică aplicativă, pe de altă parte, urmăreşte investigarea empirică, prin metode ştiinţifice, a unui domeniu al câmpului educaţional în vederea cunoaşterii şi optimizării acestuia.

II.2. Cercetarea transversală, longitudinală, interculturală/ transculturală

Aceste tipuri de cercetare pedagogică sunt specifice studiilor comparative în care sunt comparaţi fie aceiaşi indivizi de-a lungul unei perioade de timp, fie diferite grupuri la niveluri de vârstă distincte sau în funcţie de anumite caracteristici, fie compararea unor loturi de subiecţi provenind din diferite culturi.

Studiile transversale vizează compararea unor grupuri de subiecţi cu privire la diferite aspecte care ne interesează la acelaşi moment de timp. Asemenea studii pot oferi informaţii despre schimbările dintr-o variabilă pedagogică de-a lungul timpului sau a diferenţelor dintre diferite grupuri în ceea ce priveşte o caracteristică analizată. De exemplu, vom putea testa eficienţa unei metode de predare la elevii de şcoală primară, gimnaziu şi liceu. Dacă variabila pedagogică ar fi autonomia în învăţare, am putea descoperi că aceasta este mai eficientă în cazul elevilor de liceu şi mai puţin eficientă la

elevii de şcoală primară. Sau am putea investiga atitudinea cadrelor didactice faţă de descentralizarea în educaţie, realizând comparaţii în funcţie de gradul didactic al acestora.

Principalul dezavantaj al studiilor transversale era cel al comparabilităţii, dezavantaj specific oricărui studiu folosind grupuri independente. Diferenţele obţinute în cadrul studiilor transversale ar putea fi datorate unor altor factori precum educaţia sau mediul cultural local. Nu putem fi siguri că un efect sau diferenţă evidenţiată se datorează doar variabilei în funcţie de care facem comparaţia (ciclul şcolar, în exemplul de mai sus). Ar fi posibil să descoperim, de exemplu, că autonomia în învăţare este mai eficientă la elevii de liceu, însă acest fapt ar putea fi datorat, nu stilului de predare al profesorului, ci altor factori, precum accesul la diferite site-uri de învăţare online.

Studiile longitudinale analizează un grup (sau cohortă, dacă grupul este mare) de-a lungul unei perioade mai lungi de timp, putând fi comparat cu un grup de control dacă primul grup este supus unui „tratament". Abordările longitudinale implică măsurători repetate ale aceluiaşi grup de persoane de-a lungul unei perioade suficient de mari de timp, adesea în număr de ani. Prin faptul că aceiaşi subiecţi sunt testaţi de mai multe ori, dezavantajul comparabilităţii din cazul studiilor transversale este ţinut sub control, anulat. Dacă luăm în calcul puterea de detectare a cercetării a unor efecte atunci când acestea există, studiile longitudinale (fiind studii cu măsurători repetate, intragrup) sunt mai puternice decât studiile transversale în evidenţierea acestor efecte.

Aşa cum am spus mai sus, studiile longitudinale pot presupune sau nu existenţa unui grup de control în funcţie de existenţa sau nu a unei intervenţii educaţionale. Atunci când asupra grupului intervenim printr-un „tratament" de genul aplicarea unui program educaţional, se impune existenţa unui grup de control pentru a fi siguri că efectele obţinute sunt datorate tratamentului, şi nu altor factori exteriori; vorbim în acest caz despre un experiment pedagogic care se poate întinde de la câteva luni la câţiva ani. Dacă însă asupra grupului nu intervenim printr-un „tratament", atunci existenţa unui grup de control nu mai este necesară. Unele studii longitudinale au arătat că vizionarea îndelungată a unor programe cu conţinut violent la televizor de către copiii de 9 ani face ca aceştia să manifeste o agresivitate ridicată la vârsta de 19 ani.

Studiile interculturale/transculturale constau, aşa cum aminteam, în compararea la loturi de subiecţi provenind din diferite culturi a unor caracteristici. De exemplu, comparând stilurile de predare din ţări aparţinând culturilor occidentale cu ţări aparţinând culturilor orientale, am putea observa că stimularea gândirii critice a elevilor de către profesori, de pildă, este mai prezentă în culturile occidentale şi mai puţin prezentă în cele orientale.

Cercetările interculturale presupun aşadar compararea unor loturi de subiecţi provenind din două sau mai multe culturi. Diferenţele obţinute pot fi atribuite fie proceselor de socializare, de mediu familial sau educaţional, fie unor factori de natură genetică. Am putea compara, de exemplu, sensibilitatea interculturală între mai multe loturi de cetăţeni români, respectiv de etnie română, maghiară şi rromă.

Cercetările transversale, longitudinale sau interculturale pot fi experimentale sau nu. Doar atunci când cercetătorul aplică asupra grupului investigat un tratament (de exemplu, o metodă nouă de predare), iar un alt grup este considerat de control, aceste studii sunt experimentale.

II.3. Cercetarea cantitativă *versus* calitativă

Cercetările cantitative sunt cercetările care folosesc metode statistice de analiză a rezultatelor obţinute. Cercetările cantitative sunt definite prin două aspecte : *numărarea* şi *măsurarea*. *Numărarea* presupune evidenţierea numărului de subiecţi care răspund la fel la o întrebare, un item sau câte unităţi de învăţământ sunt implicate în proiecte educaţionale ; numărarea conduce la stabilirea unei frecvenţe, de exemplu, 23% dintre elevii dintr-o şcoală folosesc internetul în scop educativ sau 40% dintre unităţile de învăţământ din judeţul Iaşi sunt implicate în proiecte educaţionale. *Măsurarea* presupune atribuirea unor valori numerice care redau gradul, intensitatea cu care se manifestă o caracteristică ; prin măsurare se atribuie valori numerice unor caracteristici sau dimensiuni ale fenomenului studiat. Măsurarea se face prin intermediul scalelor cantitative de intervale sau raport numite şi scale cantitative ; diferenţa dintre cele două tipuri de scale este că în scalele de interval originea acestora (punctul zero) este stabilit convenţional, iar în scalele de raport originea acestora (punctul zero) presupune absenţa fenomenului respectiv. Ambele tipuri de scale conduc la date numerice sau cantitative. De exemplu, scorurile obţinute de un elev la un chestionar de motivaţie sunt pe o scală de intervale. Dacă însă măsurăm vechimea în muncă a cadrelor didactice sau durata de manifestare a unui fenomen educaţional, atunci scala de măsurare este una de proporţii, deoarece există un punct zero absolut.

Cercetările calitative sunt acelea care nu presupun cuantificarea rezultatelor obţinute pentru a fi analizate statistic. Studiile calitative folosesc metode de cercetare precum interviul sau observaţia fără o măsurare formală a fenomenelor analizate. O altă metodă specifică cercetărilor calitative este metoda studiului de caz. Cercetările calitative sunt adesea folosite *înaintea* derulării cercetărilor cantitative, fiind surse pentru lansarea unor ipoteze ce vor fi verificate *ulterior* ca metode de validare a ipotezelor testate.

O delimitare mai clară între cele două aspecte discutate – cantitativ *versus* calitativ – poate fi făcută şi în funcţie de metodele de cercetare folosite. În general, studiile care au la bază metoda experimentului, aplicarea unor teste docimologice sau psihologice, aplicarea unor chestionare standardizate sau interviuri structurate sunt studii cantitative, iar studiile care au la bază metoda interviului liber sau semistructurat, observaţia participativă, focus-grupul, studiul de caz sunt considerate studii calitative.

Rezultatele studiilor cantitative au un grad mai ridicat de obiectivitate comparativ cu cele obţinute în urma studiilor calitative, al căror grad de obiectivitate este mai redus.

II.4. Cercetarea constatativă *versus* experimentală

Cercetarea constatativă îşi propune obţinerea unor informaţii privind fenomenele pedagogice investigate precum şi verificarea unor relaţii, corelaţii între aspectele analizate. Metodele de cercetare folosite de cele mai multe ori sunt chestionarul şi interviul, dar şi alte metode, precum observaţia, focus-grupul etc., pot fi utilizate în cercetările constatative.

Cercetarea experimentală urmăreşte verificarea unor relaţii cauzale între fenomenele, aspectele cercetate, descoperirea unor legi după care se manifestă procesul educaţional, testarea unor teorii privind explicarea şi predicţia aspectelor analizate şi se realizează, de obicei, prin metoda experimentului.

Temă de rezolvat

Alegeţi două tipuri de cercetare pedagogică fundamentală şi propuneţi câte o temă de cercetare pentru fiecare dintre acestea.

III. Elaborarea proiectului de cercetare

Etapele parcurse în elaborarea unei cercetări pedagogice sunt următoarele : 1) alegerea, definirea temei de cercetare şi trecerea în revistă a literaturii de specialitate ; 2) formularea obiectivului şi a ipotezelor cercetării ; 3) stabilirea lotului de subiecţi ; 4) precizarea variabilelor şi operaţionalizarea acestora ; 5) prezentarea instrumentelor folosite ; 6) prezentarea designului cercetării (dacă este cazul) ; 7) procedura de desfăşurare a cercetării (sau a experimentului) ; 8) analiza şi interpretarea rezultatelor ; 9) concluzii şi discuţii asupra rezultatelor obţinute ; 10) limite ale cercetării şi direcţii viitoare de analiză. Le vom discuta în succint în continuare.

1. *Alegerea, definirea temei de cercetare şi trecerea în revistă a literaturii de specialitate*. Primul pas în derularea unei cercetări constă în identificarea domeniului pe care vrem să-l analizăm. Vom trece în revistă teoriile existente şi rezultatele diferitelor studii publicate în domeniu şi vom urmări care sunt variabilele legate de tema care ne interesează în diferitele cercetări analizate. Dacă, de exemplu, ne interesează satisfacţia la locul de muncă vom constata existenţa mai multor studii privind corelarea satisfacţiei cu funcţia deţinută în firmă, studii realizate în instituţii private de cele mai multe ori. Ne-ar putea interesa să analizăm satisfacţia la locul de muncă a cadrelor didactice şi cum corelează aceasta cu implicarea la locul de muncă şi funcţia deţinută. Fiind vorba despre cadre didactice, vom lua în calcul şi o serie de variabile specifice acestei profesii precum gradul didactic, mediul (rural/urban) în care se află şcoala etc. În acest moment putem trece la etapa a doua a cercetării.
2. *Formularea obiectivului şi a ipotezelor cercetării*. Mai întâi vom enunţa obiectivul cercetării, într-o formă mai generală, implicând toate variabilele pe care dorim să le analizăm. Obiectivul va fi formulat la timpul trecut. De exemplu, obiectivul cercetării ar putea fi formulat astfel :

   „Obiectivul prezentei cercetări a constat în investigarea satisfacţiei la locul de muncă a cadrelor didactice. Ne-a interesat astfel să aflăm în ce măsură satisfacţia la locul de muncă a cadrelor didactice diferă în funcţie de o serie de variabile precum gradul didactic, ciclul de învăţământ, mediul de rezidenţă, genul şi funcţia deţinută de cadrele didactice în instituţia de învăţământ".

   În continuare vom formula ipotezele de cercetare. Acestea pot fi de două tipuri : a) ipoteze unidirecţionale, unilaterale (*one-tailed*) şi b) ipoteze bidirecţionale, bilaterale (*two-tailed*).

   O ipoteză unidirecţională specifică exact direcţia relaţiei dintre două variabile. Să luăm câteva exemple : 1) „Există o corelaţie pozitivă între timpul alocat studiului şi performanţa şcolară" ; 2) „Femeile au o inteligenţă emoţională mai dezvoltată comparativ cu bărbaţii" etc.

Ipotezele bidirecționale, în schimb, nu specifică natura relației dintre două variabile. Exemple : 1) „Există o corelație între inteligența emoțională și performanța școlară" ; 2) „Există diferențe semnificative între femei și bărbați în ceea ce privește manifestarea emoțiilor" etc.

Formulăm ipoteze unidirecționale atunci când avem o bază teoretică sau empirică pentru aceasta. De exemplu, studiile asupra satisfacției la locul de muncă au relevat faptul că angajații care dețin funcții de conducere au o satisfacție mai mare la locul de muncă comparativ cu cei care nu dețin funcții de conducere. Prin urmare putem formula o ipoteză unidirecțională privind relația dintre funcția cadrelor didactice și satisfacția acestora la locul de muncă.

Când nu dispunem de argumente teoretice sau empirice privind relația dintre două variabile ipotezele vor fi bidirecționale. Astfel, în ceea ce privește relația dintre gradul didactic și satisfacție, ipoteza va fi bidirecțională.

3. *Lotul de subiecți*. În această etapă vom descrie lotul de subiecți folosit în cercetare : numărul, vârsta (în medie), vechimea (în medie), dar și prezentarea diferențiată în funcție de diferite variabile relevante, precum genul, mediul, gradul didactic etc. Înainte de derularea cercetării ne vom asigura că lotul de subiecți este omogen în funcție de aceste variabile (dacă, de exemplu, lotul de subiecți ar conține doar 5 bărbați și 100 de femei, atunci nu ar fi omogen în funcție de variabila *gen*, iar rezultatele obținute ar fi valabile în special pentru femei, neputând fi generalizate rezultatele pe întreaga populație de cadre didactice).
4. *Variabile*

   În această etapă vom preciza și operaționaliza variabilele studiului, care sunt cele dependente și care sunt independente, tipul variabilelor independente (dacă sunt manipulate sau invocate).

   De obicei, variabilele depedentă și independentă sunt conținute în formularea ipotezei de cercetare. Dacă am realizat un experiment în care cercetătorul a intervenit asupra unei variabile, reprezentând o manipulare experimentală, atunci aceasta se numește *variabilă independentă manipulată*, iar variabila la nivelul căreia se așteaptă apariția unor modificări este *variabila dependentă*. Atunci există o variabilă independentă asupra căreia cercetătorul nu poate interveni, categoriile acesteia fiind date de la natură, variabila este numită *invocată* (de exemplu, variabila gen, grad didactic etc.). În exemplul de mai sus, variabila dependentă este satisfacția la locul de muncă, iar variabilele independente sunt invocate și ar putea fi gradul didactic, ciclul școlar, funcția (cu două categorii : dacă deține sau nu o funcție în instituția de învățământ) etc.
5. *Prezentarea instrumentelor folosite*. În această etapă vom descrie instrumentele utilizate. Dacă este vorba despre un chestionar, vom preciza autorul acestuia, câți itemi conține, care sunt variantele de răspuns, ce exprimă scorurile ridicate la chestionar și vom preciza coeficientul de fidelitate alfa Cronbach obținut pe lotul de subiecți investigat.

   Dacă am aplicat metoda observației, vom descrie grila de observație, iar atunci când e vorba despre un interviu sau focus-grup, grila de interviu utilizată în cadrul acestora.
6. *Prezentarea designului cercetării* (dacă este cazul). Această secțiune este prezentă doar în cazul în care cercetarea este experimentală sau cvasiexperimentală ; se

precizează numărul de grupuri utilizate, dacă acestea sunt independente sau cu măsurători repetate etc. (vezi secţiunea IV.1, „Experimentul”).

7. *Procedura de desfăşurare a cercetării (sau a experimentului)*
   În această etapă se descrie în detaliu montajul experimental realizat, dacă a fost aplicată metoda experimentului, sau modalitatea în care s-a desfăşurat cercetarea, problemele întâmpinate (dacă au existat), instituţiile din care au fost selectaţi subiecţii etc.
8. *Analiza şi interpretarea rezultatelor*
   În această secţiune se prezintă mai întâi metodele de analiză a datelor, dacă au fost calitative (de exemplu, metoda analizei de conţinut) sau statistice (programul statistic folosit şi tehnicile statistice utilizate). Mai departe sunt analizate ipotezele lansate, dacă acestea sunt confirmate, infirmate sau neconfirmate.
   Dacă ipoteza este unidirecţională, iar rezultatele sunt în direcţia prevăzută şi semnificative statistic la un prag $p < 0{,}05$, atunci ipoteza este *confirmată*; dacă rezultatele sunt în sens invers direcţiei prevăzute în ipoteză şi semnificative statistic, atunci ipoteza este *infirmată*.
   În cazul ipotezelor bidirecţionale, dacă rezultatele sunt semnificative statistic, atunci ipotezele sunt confirmate.
   Fie că este vorba despre ipoteze unidirecţionale sau bidirecţionale, dacă rezultatele la testele statistice nu sunt semnificative la pragul $p < 0{,}05$, atunci ipotezele sunt neconfirmate.
9. *Concluzii şi discuţii*
   În această secţiune, cercetătorul poate sintetiza rezultatele obţinute şi discuta asupra acestora, dacă sunt susţinute sau nu de alte rezultate din literatura de specialitate etc.
10. *Limitele cercetării şi direcţii viitoare de analiză*
    În această etapă sunt trecute în revistă limitele cercetării realizate, punctele slabe ale acesteia, erorile care este posibil să fi apărut pe parcursul cercetării din cauza anumitor factori, modalităţile de corectare a acestor erori în studii viitoare etc.
    De asemenea, tot aici pot fi precizate şi direcţiile viitoare de cercetare a temei studiate, dacă ar putea fi luate în calcul şi alte variabile de care cercetărorul şi-a dat seama *a posteriori* etc.

Teme de rezolvat

1. Propuneţi o temă de cercetare şi formulaţi o ipoteză unidirecţională şi o ipoteză bidirecţională.
2. Propuneţi o temă ipotetică de cercetare şi realizaţi planul de cercetare pentru aceasta cel puţin până în etapa a 5-a de prezentare a instrumentelor cercetării.

IV. Metode de cercetare

Există mai multe metode de cercetare pe care le putem utiliza în cercetarea câmpului educaţional în funcţie de scopul cercetării şi natura problemei studiate. Pe de altă parte, în proiectarea unei cercetări în pedagogie şi în ştiinţele sociale în general, alegerea uneia

dintre metode ține și de apetența cercetătorului pentru diferite metode de prelucrare și interpretare a datelor obținute, fie acestea cantitative sau calitative. Din multitudinea metodelor de cercetare existente în pedagogie amintim : experimentul pedagogic, chestionarul, testarea psihopedagogică, interviul, metodele sociometrice, observația, focus-grupul, studiul de caz, anamneza, autobiografia, autocaracterizarea, convorbirea, etnografia, analiza documentelor și în particular a documentelor școlare, analiza activității persoanei și a produselor acesteia. În continuare vom analiza doar o parte dintre aceste metode, pentru o tratare exhaustivă nefiind suficient spațiul acestui capitol.

IV.1. Experimentul

Experimentul este o metodă de cercetare în care se urmărește crearea sau modificarea (manipularea) unor factori determinanți pentru apariția sau manifestarea unui fenomen, în condițiile de spațiu și timp alese de cercetător. Un experiment presupune izolarea unei variabile (variabila independentă), intervenția asupra acestei variabile (manipularea variabilei independente), urmărindu-se efectele acestei variabile asupra altei variabile (variabila dependentă).

În realizarea unui experiment se urmărește inventarierea factorilor, a variabilelor care ar putea avea efect asupra variabilei dependente și ținerea sub control a acestora, manipulând doar variabila independentă care ne interesează. Dacă toate celelalte variabile relevante pentru variabila dependentă sunt ținute sub control, atunci doar variabila independentă manipulată poate fi responsabilă pentru modificările survenite în variabila dependentă.

Scopul urmărit în cercetările experimentale este stabilirea unei legături cauzale între variabila independentă și variabila dependentă, dacă intervențiile asupra unei variabile independente influențează gradul de manifestare a variabilei dependente.

De exemplu, ne-ar putea interesa să verificăm în ce măsură aplicarea unor metode moderne de predare influențează performanțele școlare la matematică ale elevilor. Pentru aceasta vom selecta două clase diferite : la una vom aplica metode tradiționale de predare, iar la cealaltă metode moderne timp de un semestru. Factorii care ar putea influența performanța finală a elevilor și care ar trebui ținuți sub control ar putea fi, de exemplu, performanța anterioară a elevilor la matematică, interesul acestora pentru matematică, coeficientul de inteligență al acestora etc. Dacă la același interes pentru matematică, aceeași performanță școlară anterioară și același coeficient de inteligență elevii din clasa în care s-au aplicat metode moderne de predare vor obține performanțe școlare mai mari comparativ cu elevii din clasa în care s-au aplicat metodele tradiționale de predare, atunci vom putea afirma că aplicarea metodelor moderne de predare influențează pozitiv performanța școlară a elevilor la matematică.

În funcție de locul unde se desfășoară experimentul, acesta poate fi de laborator sau natural.

Experimentul de laborator este realizat într-un mediu în care toți factorii sunt controlați cu strictețe ; sunt folosite pentru înregistrarea datelor mijloace din categoria creion-hârtie (pentru probele de memorie, atenție etc.) sau aparate/intrumente de măsurare specifice. Critica adusă experimentelor de laborator este dată de caracterul artificial al condițiilor în care este pus subiectul.

Experimentul natural este efectuat în mediul obişnuit al subiecţilor, în condiţiile normale ale vieţii şi activităţii acestora, în grădiniţă, şcoală, la locul de muncă al acestora, în cadrul unui interviu de angajare etc. fără ca aceştia să-şi dea seama că sunt subiecţii unei cercetări. Experimentul psihopedagogic în cadrul căruia subiecţii sunt constituiţi în clase de elevi, grupe de copii este un exemplu de experiment natural.

Etapele de desfăşurare a experimentului sunt: 1) stabilirea problemei de studiat; 2) formularea ipotezei de cercetare; 3) stabilirea variabilelor; 4) controlul variabilelor; 5) stabilirea planului experimental şi a grupurilor experimentale. Vom discuta parcurgerea acestor etape raportându-ne la exemplul de mai sus (cel cu metodele de predare).

1. *Stabilirea problemei de studiat*

Orice investigaţie ştiinţifică porneşte de la stabilirea problemei ce urmează a fi studiată; formularea problemei se face, de obicei, sub forma unei întrebări. Experimentul caută să ofere un răspuns la această întrebare. În exemplul de mai sus, întrebarea la care am căutat să răspundem este următoarea: „Metodele de predare folosite de profesor influenţează rezultatele şcolare ale elevilor?".

2. *Formularea ipotezei de cercetare*

Ipoteza de cercetare este anticiparea unui răspuns posibil la problema pe care o investigăm. Ipoteza în cazul experimentului face referire la existenţa unei relaţii de cauzalitate între variabila independentă şi variabila dependentă şi este de cele mai multe ori o ipoteză unidirecţională. O ipoteză experimentală urmăreşte o anumită secvenţă logică: aplicarea unui tratament (unei manipulări, intervenţii) asupra variabilei A determină apariţia unei modificări în gradul de manifestare a variabilei B.

Ipoteza cercetării noastre este: aplicarea unor metode moderne de predare de către profesor influenţează în mod pozitiv performanţele şcolare ale elevilor.

3. *Stabilirea variabilelor dependente şi independente*

Există două tipuri de variabile independente care pot fi analizate în cadrul unui experiment: 1) *variabile experimentale manipulate, provocate* de către experimentator (de exemplu, tipul metodelor de predare, numărul de repetări ale unor cuvinte în cadrul unei sarcini de memorare etc.) şi 2) variabile nonexperimentale date de la natură, pe care experimentatorul nu le poate modifica, numite şi *variabile invocate* (de exemplu, variabila sex, mediu, ciclu şcolar etc.).

De obicei, variabila depedentă şi cea independentă sunt conţinute în formularea ipotezei de cercetare. Variabila pe care cercetătorul o manipulează se mai numeşte şi *variabilă independentă manipulată*, iar variabila la nivelul căreia se aşteaptă apariţia unor modificări este *variabila dependentă*. Variabila independentă mai este numită şi variabila stimul, iar variabila dependentă este numită şi variabilă răspuns (Roşca, 1971). În exemplul analizat, tipul metodelor de predare (tradiţionale, moderne) este variabila independentă manipulată, iar performanţa şcolară a elevilor este variabila dependentă.

Stabilirea variabilei dependente nu se face întotdeauna cu uşurinţă. Manipularea variabilei independente poate avea efecte şi asupra altor parametri decât cei care ne interesau iniţial. Astfel, metodele moderne de predare ar putea avea efecte pozitive şi asupra creativităţii elevilor, de exemplu. În acest caz am putea avea două variabile dependente, performanţa şcolară şi creativitatea.

4. *Controlul variabilelor*

Cel mai important aspect în studiile experimentale îl reprezintă controlul variabilelor exterioare care pot afecta relaţia dintre variabila independentă şi variabila dependentă. Trebuie să ne asigurăm astfel că efectele înregistrate la nivelul variabilei dependente sunt datorate doar manipulării variabilei independente, şi nu altor factori pe care nu i-am ţinut sub control. Există trei tipuri de variabile pe care ar trebui să le izolăm şi care ar putea influenţa efectul variabilei independente asupra variabilei dependente:

a) *variabile situaţionale* care pot produce erori; este cazul condiţiilor de timp (aplicarea metodelor moderne de predare în timpul ultimei ore de curs din orarul elevilor ar putea să fie ineficiente din cauza oboselii elevilor), de spaţiu (ce ţin de ecologia spaţiului în care se desfăşoară experimentul: condiţii materiale adecvate, evitarea unor factori perturbatori cum ar fi zgomotul), a erorii date de experimentator (de exemplu, creşterea stimei de sine poate fi influenţată de gradul de atractivitate al experimentatorului, şi nu de expunerea la o emisiune tv favorită). Ţinerea sub control a unor asemenea variabile se face prin eliminarea acestora sau replicarea experimentului pe un lot de subiecţi echivalenţi şi cu un experimentator diferit;

b) *variabile care au o influenţă directă asupra variabilei dependente*, cum ar fi *efectul de ordine* a manipulărilor experimentale, sau variabile ce corelează cu variabila dependentă, precum coeficientul de inteligenţă, motivaţia, performanţele anterioare în exemplul analizat. Controlarea acestor variabile se face prin metoda contrabalansării (a rotaţiei) în cazul efectului de ordine, prin măsurarea acestor variabile ce corelează cu variabila dependentă înainte de derularea experimentului şi stabilirea pe baza acestora a unor grupuri de subiecţi echivalente (având acelaşi nivel de inteligenţă, de motivaţie, performanţe şcolare similare) – dacă este posibil –, sau prin aplicarea unor tehnici de analiză statistică a datelor (ANCOVA, de exemplu, care analizează efectul variabilei independente asupra unei variabile dependente menţinând constante influenţele altor factori cu impact asupra variabilei dependente);

c) *variabile moderatoare* care determină o creştere sau o descreştere a influenţei variabilei independente asupra variabilei dependente (este cazul variabilelor gen, mediu, categorie de vârstă). De exemplu, metodele de predare care îi oferă elevului un grad ridicat de autonomie în învăţare pot avea efecte pozitive mai puternice asupra performanţelor şcolare la elevii de liceu şi mai scăzute în cazul elevilor de gimnaziu. Ţinerea sub control a acestor variabile se face prin stabilirea echivalenţei grupurilor (vom vedea mai jos).

5. *Stabilirea planului experimental şi a grupurilor experimentale*

Experimentul cel mai simplu implică două grupuri de subiecţi care trebuie să fie echivalente: *grupul experimental*, căruia i se aplică un anumit tratament, şi *grupul de control* la care tratamentul ori intervenţia experimentală nu se aplică (şi la care variabila independentă are valoarea zero). În acest caz, vorbim despre grupuri independente (*between-groups*), variabila independentă mai este numită şi variabilă intergrupuri, iar tehnicile statistice utilizate sunt cele pentru eşantioane independente. Echivalenţa (egalizarea) celor două grupuri se va face în funcţie de variabilele parazite sau moderatoare care pot interveni (atunci când acestea nu pot fi eliminate complet). Dacă dorim să realizăm echivalenţa grupurilor în funcţie de coeficientul de inteligenţă, vom urmări ca

media şi eventual varianta QI-ului pe cele două grupuri să fie relativ egale. Echivalenţa grupurilor în funcţie de variabila sex, de exemplu, se face având un număr egal de bărbaţi şi femei în fiecare dintre cele două grupuri.

Există cercetări în care folosim şi numai *un singur grup de subiecţi*, efectuând măsurători asupra variabilei dependente după două sau mai multe manipulări ale variabilei independente. De exemplu, ne-ar putea interesa să verificăm dacă o creştere a numărului de exerciţii-exemple rezolvate la matematică influenţează performanţa elevilor la matematică. Într-o primă fază vom rezolva cu elevii două exerciţii la clasă, într-o a doua fază zece exerciţii, iar într-o a treia fază 15 exerciţii. Avem aşadar o variabilă independentă manipulată cu trei niveluri : două, zece şi respectiv 15 exerciţii rezolvate la clasă. După fiecare manipulare experimentală vom înregistra performanţa elevilor la matematică prin intermediul unui test docimologic. Cum fiecare subiect este testat (evaluat) de trei ori, planul experimental este cu măsurători repetate (*within-groups*), variabila independentă mai este numită şi variabilă intragrupuri, iar tehnicile statistice aplicate ulterior vor fi cele specifice eşantioanelor-pereche sau cu măsurători repetate.

Până acum am discutat despre planuri experimentale cu o singură variabilă independentă şi grupuri independente sau perechi. Deseori, ne interesează să analizăm influenţa combinată a două sau mai multe variabile independente asupra unei variabile dependente ; în acest caz vorbim despre planuri experimentale factoriale.

a) Atunci când dispunem de două sau mai multe variabilele independente intergrupuri (cel puţin una fiind manipulată), planul experimental este un *plan factorial clasic*. Ne propunem, de exemplu, să verificăm influenţa *autonomiei în învăţare* şi a *talentului academic* asupra *performanţei şcolare* la elevii de liceu. Vom realiza un experiment în cadrul căruia vom aplica două metode de predare diferite în funcţie de gradul de autonomie în învăţare oferit elevilor : autonomie scăzută şi ridicată. Pe baza rezultatelor obţinute de elevi la olimpiade vom considera două grupuri de elevi : olimpici (cu participări la faze judeţene şi naţionale) şi nonolimpici (fără participări la olimpiade sau cu participări doar la faze locale). Variabilele independente sunt : 1) *autonomia în învăţare*, variabilă independentă manipulată cu două niveluri : autonomie scăzută, autonomie ridicată şi 2) *talentul academic*, variabilă independentă invocată cu două niveluri : olimpici, nonolimpici. Variabila dependentă va fi *performanţa şcolară*. Planul (designul) experimental este de tipul 2 × 2 (două niveluri autonomie în învăţare × două niveluri talent academic), cu patru grupuri independente (fiecare subiect face parte dintr-un singur grup experimental) şi este prezentat mai jos.

Tabel 1. *Plan experimental 2 × 2 cu grupuri independente*

		Autonomie în învăţare	
		Autonomie scăzută	Autonomie ridicată
Talent academic	olimpici	G1	G3
	nonolimpici	G2	G4

Vom putea verifica astfel dacă : 1) creşterea gradului de autonomie în învăţare influenţează creşterea performanţelor şcolare ; 2) elevii olimpici obţin performanţe şcolare mai mari comparativ cu elevii nonolimpici (lucru evident în acest caz) şi 3) există un efect combinat, de interacţiune a variabilelor autonomie în învăţare şi talent academic

asupra performanţei şcolare (de exemplu, dacă odată cu creşterea gradului de autonomie în învăţare, performanţa va creşte la elevii olimpici şi se va diminua la elevii nonolimpici).

b) Dacă planul experimental conţine două sau mai multe variabile independente intragrupuri (cu măsurători repetate), atunci acesta este un *plan factorial cu măsurători repetate*. Să presupunem că desfăşurăm un experiment în care studiem efectul nivelului de dificultate a sarcinii şi a nivelului expectanţelor de reuşită în sarcină asupra performanţei în sarcină. Cele două variabile independente sunt : 1) *sarcină*, cu două niveluri (dificultate scăzută, medie şi ridicată) şi 2) *expectanţe de reuşită în sarcină*, cu două niveluri (expectanţe scăzute şi ridicate). Variabila dependentă este *performanţa în sarcină*. Cum fiecare subiect participă în fiecare dintre cele şase condiţii experimentale, planul (designul) experimental este de tipul 2 × 2 cu măsurători repetate (două niveluri sarcină × două niveluri expectanţe) cu patru grupuri experimentale şi este prezentat mai jos.

Tabel 2. *Plan experimental 2 × 2 cu măsurători repetate*

		Expectanţe de reuşită în sarcină	
		ridicate	scăzute
Sarcină	dificilă	G1	G3
	uşoară	G2	G4

c) Dacă planul experimental conţine cel puţin o variabilă intergrupuri şi cel puţin o variabilă intragrupuri (cu măsurători repetate), atunci acesta este un *plan factorial mixt*.

Există şi planuri factoriale mai complexe, cu mai multe variabile independente, însă analizarea efectelor de interacţiune devine tot mai complicată odată cu creşterea numărului de variabile independente şi nu sunt recomandate.

Avantajele experimentului sunt următoarele (Havârneanu, 2000) :

- *controlul cauză-efect*. Prin izolarea uneia sau a mai multor variabile independente, manipularea lor şi măsurarea efectelor pe care aceste manipulări experimentale le au asupra variabilei dependente putem stabili o relaţie de cauzalitate, o legătură cauză-efect. Un bun control al variabilelor permite stabilirea unor relaţii de cauzalitate ;
- *obiectivitatea ridicată*. Un bun control al variabilelor şi o măsurare adecvată fac ca experimentul să fie printre metodele de cercetare cu cel mai ridicat grad de obiectivitate ;
- *repetabilitatea*. Datorită planificării şi descrierii în detaliu a fiecărui moment al desfăşurării experimentului, acesta poate fi repetat mult mai uşor decât alte metode de cercetare, fapt ce măreşte validitatea teoriei testate.

Printre *erorile* care pot apărea în cazul experimentului amintim :

- *aşteptările experimentatorului* (sau efectul de autoîmplinire a profeţiei). Dacă acelaşi experimentator aplică două metode de predare diferite, urmărind să verifice ipoteza conform căreia aplicarea metodei A conduce la performanţe superioare comparativ cu metoda B, este posibil ca, inconştient, atunci când aplică metoda A, nivelul de implicare să fie mai ridicat, interacţiunea cu subiecţii mai intensă şi stările afective mai pozitive comparativ cu situaţia în care va aplica metoda B. Sau, de exemplu, ştiind că lucrează cu elevi înalt abilitaţi, experimentatorul se poate *seta* inconştient pe o mai mare interacţiune cu aceştia, iar efectele măsurate la nivelul variabilei

dependente să fie datorate tocmai acestei interacţiuni inconştiente mai ridicate, şi nu manipulărilor variabilelor independente. Soluţia ar fi ca acela care realizează experimentul efectiv să nu fie experimentatorul, ci un coleg al acestuia care să nu deţină informaţii relativ la ipotezele testate sau la compoziţia grupurilor.

- *prezenţa efectivă a experimentatorului*. Simpla prezenţă a experimentatorului poate avea diferite efecte asupra subiecţilor participanţi în experiment. De exemplu, în cazul în care, la două clase diferite de elevi, experimentăm două metode de predare, ar trebui ca profesorii să aibă relativ aceeaşi vârstă, acelaşi grad de pregătire şi eventual acelaşi nivel de atractivitate. În caz contrar, ne-am putea întreba dacă efectele evidenţiate sunt datorate într-adevăr metodelor de predare folosite sau atractivităţii cadrului didactic respectiv, de exemplu (sunt dese exemplele în care elevii învaţă mai bine atunci când sunt „îndrăgostiţi” de cadrul didactic);
- *necontrolarea tuturor variabilelor relevante* (acest aspect a fost discutat în cadrul prezentării etapelor de desfăşurare a experimentului);
- *distorsiunea comportamentului subiecţilor*. Acest aspect poate fi prezent în cazul experimentelor de laborator, comportamentul subiecţilor fiind mai inhibat în situaţia de laborator comparativ cu cel din viaţa reală;
- *opinia participanţilor*. Dacă subiecţii ştiu că participă la un experiment, atunci aceştia vor încerca să *ghicească* ipoteza testată, iar ulterior să se comporte în direcţia confirmării sau infirmării acesteia;

Teme de rezolvat

1. Propuneţi un plan experimental pe o tematică la alegere pe care l-aţi putea realiza, stabiliţi grupele experimentale şi variabilele independente şi dependente.
2. Într-un experiment privind efectul stilurilor de predare autoritar/democratic ale profesorilor asupra performanţelor şcolare ale elevilor la limba română au fost selectate două clase de elevi din liceu şi două clase de elevi din ciclul primar care au participat în experiment. În cadrul unei clase de elevi din liceu, profesorul de română a folosit stilul democratic, în cealaltă clasă de elevi din liceu un alt cadru didactic a folosit stilul autoritar. Similar, în cadrul unei clase de elevi din ciclul primar învăţătorul la ora de română a folosit stilul democratic, în cealaltă clasă de elevi din ciclul primar un alt învăţător a folosit stilul autoritar. Stabiliţi variabila dependentă, variabilele dependente, precizaţi o ipoteză de cercetare, grupele experimentale şi planul experimental.

IV.2. Chestionarul

Metoda chestionarului presupune a oferi răspunsuri în formă scrisă (sau prin intermediul internetului) la o serie de întrebări, exprimarea unor opinii relativ la o serie de afirmaţii sau itemi care au fost special construiţi după o ordine logică şi psihologică. Răspunsurile subiecţilor la un chestionar pot fi sub forma alegerii unor variante de răspuns (variante de răspuns prestabilite) sau sub forma unei exprimări libere a opiniei acestora.

În funcţie de anumite criterii distingem mai multe tipuri de chestionare.

1. *După obiectivele urmărite*, Valentina Horghidan (1997) distinge trei tipuri de chestionare : de cunoştinţe, de personalitate şi de investigare a sociabilităţii :

a) *chestionare de cunoştinţe* ; acestea ne permit să evaluăm cantitatea şi calitatea informaţiilor de care dispun subiecţii în legătură cu problema analizată, capacitatea de înţelegere şi interpretare etc. ;
b) *chestionare de personalitate* ; acestea pun în evidenţă caracteristici atitudinale, temperamentale, caracteriale şi se mai numesc uneori şi inventare de personalitate ;
c) *chestionare de investigare a sociabilităţii* ; de apreciere, de percepţie sociometrică etc. ;
d) am adăuga un al patrulea tip şi anume *scalele de apreciere* a opiniilor, atitudinilor şi valorilor subieţilor ; acestea sunt de obicei scale sumative care permit obţinerea unui scor global ce caracterizează individul în funcţie de anumite dimensiuni măsurate de scala respectivă sau subscalele acesteia.

2. *În funcţie de persoana care completează chestionarul* există două tipuri de chestionare :

a) *chestionare de autoapreciere, autoevaluare*, în care subiectul îşi autoevaluează gradul de prezenţă sau absenţă a unor anumite atitudini comportamente, caracteristici, aderenţa la anumite valori etc. ;
b) *chestionare privind aprecierea, evaluarea celorlalţi asupra individului (peer-assessment)*, completate de colegi, apropiaţi, persoane care îl cunosc pe individul respectiv. În chestionarele de peer-assessment, membrii unui grup evaluează gradul în care fiecare dintre colegii lor manifestă diferite trăsături sau comportamente şi urmăresc stabilirea gradului în care o caracteristică este prezentă la o persoană, evaluarea gradului de manifestare a acesteia (a trăsăturii, comportamentului) de către membrii grupului din care face parte. Există trei tipuri de asemenea chestionare, acestea diferenţiindu-se în funcţie de fineţea discriminării pe care îşi propun să o facă asupra trăsăturilor şi comportamentelor membrilor grupului : chestionare de nominalizare a colegilor (peer nominations), chestionare de apreciere a colegilor (*peer ratings*) şi chestionare de ierarhizare a colegilor (*peer rankings*) (Kane, Lawler, 1978). Toate aceste tipuri de chestionare de *peer-assessment* pot fi completate şi de alte persoane care cunosc grupul respectiv bine, însă nu fac parte din grup. Este cazul fie a profesorilor diriginţi care cunosc o clasă de elevi foarte bine, fie a educatorilor care cunosc grupul de preşcolari, fie a superiorilor care-şi cunosc bine echipa aflată în subordine, fie a subordonaţilor care-şi cunosc bine şefii. O variantă aparte este dată de completarea instrumentelor de apreciere de către părinţi, evaluarea făcându-se asupra comportamentelor şi trăsăturilor copiilor.

b1) *Chestionare de nominalizare a colegilor (peer nominations)* : prin acest tip de chestionare fiecare membru al unui grup decide un număr specific (3, 5 etc.) dintre membrii grupului care manifestă în cea mai mare măsură în acel grup o caracteristică clar stabilită sau o dimensiune a performanţei. În unele cazuri, fiecare membru al grupului este rugat să enumere un anumit număr de persoane dintre colegi care manifestă în cea mai mică măsură o caracteristică specifică studiată. O altă variantă a acestui chestionar este de a solicita fiecărui membru al grupului să nominalizeze un anumit număr de colegi care posedă în cel mai

înalt grad o anumită caracteristică şi un număr egal de colegi care posedă în cea mai mică măsură aceeaşi caracteristică; suma algebrică a nominalizărilor pozitive şi negative constituind un scor compozit pentru fiecare persoană din grup. Li se pot solicita de asemenea membrilor grupului să enumere în ordine descrescătoare persoanele din grup prin raportare la caracteristica sau comportamentul analizat. De obicei, i se cere persoanei care face nominalizările să se excludă pe sine din lista de nominalizări. Acest tip de chestionar se aplică pentru grupuri de minim zece subiecţi, sub această cifră apărând probleme legate de fidelitatea nominalizărilor.

b2) *Chestionare de apreciere a colegilor (peer ratings)*: prin intermediul acestor chestionare, fiecare membru al grupului îi evaluează pe colegii din grup pe baza unui set de caracteristici personale sau de performanţă folosind o scală de evaluare aleasă. Printre cele mai utilizate sunt scalele de interval (evaluarea răspunsurilor pe scale Likert, de obicei) pe baza cărora sunt evaluate diferite caracteristici sau comportamente ale unei persoane. Alte scale de apreciere folosite în evaluarea colegilor pot fi scalele ordinale sau scale având în componenţă itemi cu alegere forţată. Numărul minim de subiecţi recomandat pentru un grup este de 10.

b3) *Chestionare de ierarhizare a colegilor (peer rankings)*: prin aceste chestionare, individul este rugat să-şi ierarhizeze toţi colegii de la cel mai bun la cel mai slab pe baza unuia sau a mai multor factori. Chestionarele de ierarhizare a colegilor sunt cele mai discriminative dintre toate cele trei tipuri de chestionare de evaluare a colegilor (Kane, Lawler, 1978). O procedură de ierarhizare frecventă în cazul copiilor de vârste mici este cea pe baza prezentării fotografiilor colegilor (Haskett, 1971), aceştia urmând a fi ierarhizaţi în funcţie de diferite caracteristici care ne interesează.

Love (1981), în urma unui studiu comparativ privind fidelitatea şi validitatea chestionarelor de peer-assessment, evidenţia validitatea şi fidelitatea superioară a chestionarelor de nominalizare şi ierarhizare a colegilor, comparativ cu chestionarele de apreciere a colegilor. Valoarea fiecărui tip de chestionare de peer-assessment diferă însă în funcţie de scopul cercetării, aprecierea colegilor fiind cea mai indicată în situaţii în care urmărim să cunoaştem mai detaliat compoziţia unui grup, de exemplu.

3. *În funcţie de tipul de răspuns*, distingem:

a) *chestionare cu răspunsuri libere*: subiectul este rugat să-şi exprime liber părerile relativ la un fenomen educaţional investigat. De exemplu, la întrebarea „Ce părere aveţi despre aplicarea descentralizării în educaţie?", cadrele didactice îşi pot exprima cu propriile cuvinte opiniile, atitudinile;

b) *chestionare cu răspunsuri închise*, de tipul „da" sau „nu", „adevărat" sau „fals". Avantajul acestor chestionare este acela că răspunsurile subiecţilor pot fi uşor cuantificate şi prelucrate statistic; dezavantajul este că subiectul poate avea dificultăţi în exprimarea răspunsului la item, unele opinii sau trăsături de personalitate având grade mai fine de manifestare, iar astfel de itemi nu permit nuanţarea răspunsului subiectului. De exemplu, la itemul „Sunt o persoană fericită", majoritatea indivizilor pot avea dificultăţi în a alege între cele două tipuri de răspuns, „adevărat" sau „fals".

Alte dezavantaje țin de fidelitatea mai scăzută a acestor chestionare, precum și de tehnicile de analiză statistică a datelor mai slabe din punctul de vedere al puterii statistice ;

c) *chestionare cu răspunsuri la alegere* (dintre mai multe răspunsuri prestabilite) : subiectul trebuie să aleagă una sau mai multe dintre variantele de răspuns. Acest tip de chestionare este adesea folosit atunci când urmărim obținerea unor informații despre subiecți și activitatea acestora. Dezavantajele folosirii acestor chestionare sunt date de faptul că nu permit obținerea unui scor global la chestionar și tehnicile statistice de analiză a datelor sunt mai slabe din punctul de vedere al puterii statistice ;

Un exemplu de asemenea item ar putea fi : „Folosesc internetul pentru (alegeți una sau mai multe dintre variantele de mai jos) :

i) documentare, căutare de informații în scop educativ
ii) căutarea diferitelor tutoriale, pentru a învăța utilizarea diferitelor programe informatice
iii) comunicare prin messenger, e-mail
iv) descărcarea de mp3-uri, filme, documentare
v) citirea știrilor" ;

d) *chestionare de ierarhizare*. Subiecții sunt rugați să ierarhizeze o serie de caracteristici, informații în funcție de un criteriu clar determinat (importanță, intensitate etc.). Rangurile au semnificația de numerale ordinale (primul, al doilea, al treilea etc.). Ordonarea se face în stilul „clasament". Avantajul folosirii unor astfel de chestionare este că obținem o perspectivă asupra elementelor celor mai importante pentru subiect în ceea ce privește fenomenul analizat. Dezavantajele țin de faptul că nu permit obținerea unui scor global la chestionar și tehnicile statistice de analiză a datelor au o putere statistică mai redusă.

Exemplul 1. Vă rugăm să indicați importanța pe care o acordați următoarelor caracteristici ale muncii enumerate mai jos. Situați pe locul 1 caracteristica pe care o considerați cea mai importantă și pe ultimul loc pe aceea pe care o considerați cea mai puțin importantă.

___ responsabilitate
___ creativitate
___ diversitate
___ inițiativă personală
___ importanță socială

Uneori, chestionarele de ierarhizare, ordonare se pot combina cu cele cu răspuns liber, în special în studiile asupra reprezentărilor sociale ; se cere enumerarea unui număr de caracteristici ale unui fenomen și apoi ordonarea acestor caracteristici în funcție de importanța pe care subiectul le-o acordă.

Exemplul 2. Vă rugăm să enumerați cinci caracteristici mai importante ale motivației școlare (urmează un spațiu în care subiectul enumeră cele cinci caracteristici). În continuare, vă rugăm să ordonați cele cinci caracteristici în ordinea importanței lor, de la 1 = „foarte importantă" la 5 = „cel mai puțin importantă" ;

e) *chestionare de apreciere sau comparație în perechi* (Ludușan, Voiculescu, 1997). Aceste chestionare conțin perechi de itemi. Evaluatorilor le sunt astfel prezentate perechi de itemi, solicitându-li-se să indice care dintre cei doi este mai important

(preferabil, favorabil, semnificativ etc.) pentru caracteristica evaluată. Aceste chestionare sunt folosite frecvent în studierea atitudinilor faţă de valori, faţă de însuşirile umane etc. Se recomandă folosirea acestor chestionare atunci când numărul de însuşiri supuse evaluării este redus; atunci când numărul acestora creşte metoda devine nepractică. Prezentăm mai jos un exemplu de astfel de chestionar privind aprecierea calităţilor unui bun profesor.

„În tabelul de mai jos sunt înscrise perechi de calităţi care pot caracteriza personalitatea unui bun profesor. Vă rugăm să citiţi cu atenţie fiecare pereche de calităţi şi, comparând între ele cele două calităţi, apreciaţi care este cea mai importantă. Dacă apreciaţi că prima este mai importantă, marcaţi cu un X în prima căsuţă. Dacă a doua calitate vi se pare mai importantă, marcaţi cu un X în a doua căsuţă."

Perechi de calităţi		Apreciere	
Calm, răbdare	Simţul umorului		
Corectitudine, imparţialitate	Exigenţă		
Simţul umorului	Corectitudine, imparţialitate		
Exigenţă	Calm, răbdare		
Corectitudine, imparţialitate	Corectitudine, imparţialitate		
Etc.			

f) *Chestionare de apreciere sumative*, care permit obţinerea unui scor global la chestionar. Variantele de răspuns sunt de obicei pe scale Likert de la 1 = „total dezacord" la 5 = „total de acord", subiecţii exprimându-şi acordul sau dezacordul cu privire la o serie de itemi, afirmaţii care măsoară o aceeaşi dimensiune psihologică sau pedagogică. În final se obţine un scor total la chestionar care este suma valorilor cu care s-a răspuns la fiecare item. Pentru a se justifica obţinerea unui scor global trebuie să se verifice omogenitatea itemilor, calculându-se corelaţiile răspunsurile la fiecare item şi scorul global. Chestionarele sumative sunt cele mai răspândite în cercetările psihopedagogice. Succesul lor se explică prin relativa simplitate de construcţie şi faptul că permit investigarea unor relaţii mai complexe între fenomenele analizate prin intermediul unor tehnici statistice mai complexe. Chestionarele sumative trebuie să conţină itemi care măsoară toţi aceeaşi dimensiune atunci când chestionarul este unidimensional sau itemi structuraţi pe diferite dimensiuni (minimum cinci itemi care să măsoare aceeaşi dimensiune) atunci când chestionarul este multidimensional.

Etapele în construirea unui chestionar sumativ sunt următoarele:

1. *operaţionalizarea*. Se porneşte mai întâi de la o operaţionalizare adecvată a fenomenului, dimensiunii cercetate;
2. *construirea itemilor*. Se construiesc un număr de itemi care să descrie comportamente observabile sau aspecte concrete ale dimensiunii cercetate (între şapte şi zece);
3. *verificarea validităţii de conţinut prin metoda experţilor*. Se aleg între trei şi zece experţi din domeniul cercetat şi metodologi care, dispunând de operaţionalizarea dimensiunii respective şi de itemii construiţi, vor evalua în ce măsură itemii măsoară dimensiunea propusă. În urma evaluării, experţii pot propune eliminarea anumitor itemi, reformularea lor sau pot propune alţi itemi care să fie introduşi în chestionar;

4. *pretestarea*. Chestionarul este pretestat pe un lot de 10-30 de subiecţi pentru a se verifica dacă subiecţii înţeleg conţinutul itemilor, dacă aceştia ar trebui reformulaţi (pretestarea vizează structura lingvistică a itemilor, *şi nu* verificarea prin tehnici statistice a consistenţei interne a acestora, de exemplu, calcularea coeficientului alfa Cronbach !). Unii cercetători recomandă în această etapă selectarea itemilor prin metoda analizei consistenţei interne, *ceea ce este greşit* ! Decizia de a elimina itemi din chestionar pe criterii statistice este slabă şi deseori greşită atunci când e realizată pe un număr redus de subiecţi, cum este cazul în pretestare. O decizie puternică de selectare a itemilor pe criterii statistice se ia doar în urma aplicării chestionarului pe un lot mai mare de subiecţi ;
5. *aplicarea*. Chestionarul este aplicat pe lotul de subiecţi vizaţi de cercetare (minimum 100, de obicei) ;
6. *analiza de itemi a chestionarului* se face prin metode statistice, precum metoda consistenţei interne (calcularea coeficientului alfa Cronbach) şi metoda analizei factoriale. După eliminarea eventuală a anumitor itemi se obţine forma finală a chestionarului şi se calculează un scor total pentru fiecare subiect la chestionar ;
7. *stabilirea fidelităţii şi validităţii chestionarului*. Stabilirea fidelităţii se face de obicei prin calcularea coeficientului de fidelitate (consistenţă internă) alfa Cronbach ; acesta trebuie să fie mai mare de 0,70 pentru ca instrumentul construit să aibă o bună fidelitate. Verificarea validităţii chestionarului se face prin metoda analizei factoriale (în cazul validităţii de construct, factoriale) sau prin calcularea coeficientului de corelaţie dintre dimensiunea măsurată de chestionar şi un alt instrument standardizat care măsoară o dimensiune apropiată.

În cercetarea pedagogică şi psihologică se folosesc de obicei mai multe chestionare sumative pentru analizarea unor fenomene mai complexe în scopul obţinerii unui model explicativ al acestora.

Temă de rezolvat

Propuneţi o temă de cercetare ce ar putea fi investigată prin metoda chestionarului, alegeţi tipul de chestionar pe care-l veţi folosi şi construiţi minimum trei itemi pentru acest chestionar.

IV.3. Interviul

Interviul este o metodă de a obţine informaţii de la alte persoane prin întrebări şi răspunsuri în cadrul unei convorbiri, al unor discuţii directe cu actorii implicaţi în educaţie : elevi, profesori, părinţi etc. Prin interviu se urmăreşte aflarea unor informaţii ce vizează problematica studiată, opiniile sau atitudinile intervievaţilor despre o problemă sau alta de ordin pedagogic.

Interviul are la bază un ghid de interviu ce constă din pregătirea prealabilă a unor întrebări ce vor fi adresate subiecţilor. Ghidurile de interviu diferă din punctul de vedere al profunzimii, de la întrebări cu privire la teme generale până la întrebări specifice, vizând subiecte în amănuntul lor.

Deoarece informaţiile sunt obţinute în urma unei discuţii directe cu subiecţii, intervievatorul trebuie să respecte o serie de *condiţii* (Cucoş, 2002) : subiectul va fi motivat să răspundă întrebărilor, subliniindu-i-se importanţa răspunsurilor sale pentru cunoaşterea problematicii studiate ; se va crea o atmosferă de încredere şi destindere, subiectul va fi asigurat de confidenţialitatea răspunsurilor sale ; subiecţilor nu li se vor sugera răspunsuri, opinii faţă de problematica discutată ; termenii folosiţi de către intervievator vor trebui să fie cât mai apropiaţi de vocabularul uzual al subiecţilor, evitându-se astfel termenii tehnici şi atitudinile autoritare sau superioare din partea intervievatorului etc.

Există câteva *criterii de clasificare* a interviurilor (Rotariu, Iluţ, 1999) :

- după genul convorbirii : *interviuri faţă în faţă* sau *prin telefon/e-mail* ;
- după gradul de libertate în formularea întrebărilor de către cercetător, în cursul convorbirii : *interviuri structurate*, *semistructurate* şi *nestructurate* ;
- după numărul de participanţi : *individual* şi *de grup*.

Interviul structurat este similar cu aplicarea individuală a unui chestionar standardizat, ordinea întrebărilor fiind prestabilită, iar forma de adresare fiind aceeaşi pentru toţi subiecţii. În *interviul semistructurat* sunt prestabilite doar temele în jurul cărora se va purta discuţia, astfel încât cercetătorul va utiliza doar un *ghid de interviu* – pregătit riguros dinainte ; în acest caz, atât cercetătorul, cât şi subiectul căruia i se ia interviul au o oarecare libertate în privinţa propunerii unor noi teme legate de problema studiată sau a aprofundării unor aspecte ce se dovedesc relevante pe parcurs.

Interviul nestructurat presupune purtarea unor discuţii complet libere cu anumiţi membri ai populaţiei vizate pe o anumită problemă. Interviul nestructurat este folosit cel mai adesea în cercetarea-pilot realizată înaintea cercetării propriu-zise în scopul culegerii de informaţii referitoare la fenomenul educaţional avut în vedere ; pe baza acestor informaţii şi a analizei acestora, ulterior se poate construi un ghid de interviu utilizabil mai târziu în realizarea unor interviuri semistructurate sau a unor focus-grupuri, precum şi, după caz, în construirea unui chestionar ce va fi aplicat ulterior.

Un tip aparte de interviu este cel realizat cu experţi, specialişti în domeniul pe care îl studiem. În acest caz, se dovedeşte dificilă realizarea unor interviuri mai ample din cauza timpului disponibil pe care este dispus să ni-l acorde subiectul. Soluţia este ca întrebările adresate specialiştilor să fie complementare, după caz ; astfel, ceea ce nu am avut timp să discutăm cu o persoană vom aborda în discuţiile cu alte persoane, renunţând în acelaşi timp la alte întrebări din ghidul de interviu. De asemenea, complementaritatea întrebărilor adresate poate ţine şi de domeniile în care subiecţii sunt experţi sau de experienţele acestora : unii subiecţi pot oferi informaţii relevante pentru unele aspecte, alţii pentru alte aspecte studiate.

IV.4. Focus-grupul

Focus-grupul, numit şi interviu de grup structurat, este o metodă de cercetare calitativă care presupune organizarea formală a unor grupuri de indivizi adunaţi împreună pentru a discuta un subiect sau o listă de subiecte pe parcursul unei perioade de timp specifice.

Spre deosebire de alte metode calitative precum interviul sau observaţia, focus-grupul permite interacţiunea dintre cercetător şi participanţi precum şi interacţiunea dintre participanţii la discuţie.

Un focus-grup presupune existenţa unui număr de participanţi (între şase şi zece) şi a unui moderator, iar în unele cazuri şi a unui asistent al moderatorului. Un număr mai mic de şase participanţi (membri ai grupului de discuţii) poate reduce diversitatea opiniilor exprimate, iar mai mult de zece participanţi fac dificilă exprimarea în detaliu a opiniilor fiecărui participant. Focus-grupul reuneşte indivizi care au caracteristici personale, demografice sau interese comune şi care sunt relevante pentru subiectul discutat ; particularitatea temei studiate determină compoziţia grupului de subiecţi. De exemplu, dacă am studia motivaţia la elevii înalt abilitaţi, participanţii vor fi elevi înalt abilitaţi.

De regulă, o şedinţă focus durează una-două ore. Desfăşurarea unui focus-grup implică mai multe şedinţe realizate la intervale de câteva zile până la o săptămână. Numărul de şedinţe este cuprins între două şi 20, în funcţie de particularităţile temei şi ale subiecţilor. În cazul unor teme mai delicate pentru opinia publică sau a unora care fac apel la identitatea subiecţilor, focus-grupul trebuie realizat „fulger", intervalul dintre şedinţe trebuie restrâns, numărul şedinţelor reducându-se la două-patru ca urmare a situaţiilor în care anumiţi membri se pot retrage, nemaiparticipând la următoarele şedinţe.

Moderatorul trebuie să-şi stabilească dinainte o *grilă de interviu* ; întrebările trebuie să fie relativ puţine (7-10 întrebări) pentru ca desfăşurarea focusului să nu devină obositoare, având în vedere că timpul standard acordat unui subiect pentru răspunsul la o întrebare este de două minute. În plus, pe parcurs pot apărea alte aspecte interesante pentru problematica studiată ce ar putea fi discutate, de regulă la sfârşit, pe parcursul a 10-15 minute.

Întrebările adresate de către moderator participanţilor sunt de asemenea importante. Se recomandă evitatea unor întrebări care presupun răspunsuri dihotomice („da/nu"), deoarece acestea nu predispun la dialog şi nu oferă informaţii prea multe despre subiectul discutat. Se evită de asemenea şi întrebările care încep cu „de ce", deoarece acestea pot conduce la răspunsuri dezirabile social.

Prin urmare, ghidul de interviu trebuie stabilit cu atenţie dinainte prin acoperirea cât mai temeinică a unei teme cu întrebări cât mai puţine ; pentru aceasta, cercetătorul se poate consulta înainte şi cu alţi specialişti în domeniu pentru elaborarea ghidului.

Rolul moderatorului este esenţial în focus-grup. Moderatorul este direct responsabil de regulile stabilite şi respectate în cadrul discuţiilor, de stimularea interesului pentru subiectele discutate, de concentrarea grupului pe temele propuse şi evitarea divagaţiilor de la subiect, precum şi de asigurarea confidenţialităţii informaţiilor obţinute. Printre regulile impuse de moderator participanţilor la focus-grup pot fi solicitarea participanţilor de a păstra confidenţialitatea celor discutate, respectul între participanţi, evitarea criticării punctelor de vedere ale celorlalţi participanţi, exprimarea punctelor de vedere ale participanţilor pe rând pentru a evita suprapunerea mai multor participanţi. Toate aceste reguli sunt comunicate la început.

Colectarea datelor se face prin mijloace audio şi video, precum şi prin observare directă. Mai nou, focus-grupurile (ca de altfel şi interviurile) se pot realiza şi prin internet, participanţii fiind convocaţi într-un grup de discuţii (există site-uri speciale pentru astfel de grupuri, mesajul unui subiect trimis pe adresa grupului ajungând direct la toţi ceilalţi subiecţi care fac parte din grup).

Avantajele focus-grupului sunt că oferă informaţii detaliate despre subiectul discutat şi că grupul de discuţii poate clarifica diferitele opinii, păreri ale participanţilor, conturându-le acestora opiniile, opţiunile.

Focus-grupul are şi o serie de *dezavantaje* :

- deoarece lotul de subiecţi este redus şi selectat pe diferite criterii, informaţiile obţinute nu sunt reprezentative pentru întreaga populaţie ;
- deşi discuţiile în grup îi pot ajuta pe participanţi să-şi contureze opiniile, este de asemenea posibil ca unii indivizi să-şi cenzureze opiniile pentru a nu face notă discordantă cu membrii grupului – acest efect este numit şi efectul de grup ;
- răspunsurile obţinute sunt dificil de cuantificat, deoarece în cadrul interacţiunii de grup există tot felul de curenţi afectivi care nuanţează răspunsurile subiecţilor (de exemplu, un „da" formulat cu jumătate de gură nu poate avea aceeaşi valoare ca un „da" entuziast).

Tehnica focus-grup este foarte utilă în demersurile exploratorii în care se cunoaşte foarte puţin fenomenul studiat, fiind urmat ulterior de aplicarea unor metode cantitative pe un lot mai mare de subiecţi. De asemenea, ca parte finală a unei cercetări mai ample, focus-grupul este util în aprofundarea şi completarea unor informaţii obţinute prin intermediul chestionarelor, precum şi în cazul realizării discuţiilor cu experţi în domeniul investigat (în acest caz, experţii fiind chiar subiecţii) pentru a interpreta datele obţinute în urma aplicării unor metode cantitative.

IV.5. Studiul de caz

Studiul de caz este o metodă care presupune investigarea unui singur caz/subiect sau a mai multor subiecţi în scopul obţinerii unor informaţii cât mai complete şi precise asupra cazului analizat. Dacă metodele de cercetare cantitative urmăresc obţinerea unor informaţii în urma investigării unor eşantioane sau loturi de subiecţi care să fie extrapolate ulterior asupra întregii populaţii, studiul de caz este centrat asupra unui individ şi urmăreşte investigarea acestuia cât mai complet posibil. În urma studiului de caz este obţinut un număr mare de informaţii, iar concluziile au la bază un set mult mai complet şi detaliat de informaţii decât în metodele de cercetare cantitative precum metoda experimentului sau a chestionarului.

În studiul de caz realizat asupra unui subiect sunt realizate adesea interviuri cu persoane apropiate sau colaterale acestuia, care pot oferi informaţii despre acesta (prieteni, membri ai familiei, colegi, profesori, dacă este vorba despre un elev), dar şi analizarea unor documente precum fişa medicală, fişa psihopedagogică, catalogul sau produse ale activităţii persoanei în cauză. Ceea ce se urmăreşte este o descriere cât mai completă a stării actuale a cazului analizat, dar şi obţinerea de informaţii privind circumstanţele trecute care au condus la situaţia actuală în scopul izolării factorilor care au determinat situaţia prezentă.

Principalele caracteristici ale studiului de caz sunt următoarele :

- implică studierea în profunzime a unui individ, grup, instituţie ;
- informaţiile obţinute sunt detaliate, complete şi de obicei prezentate într-o formă narativă (prin opoziţie cu scorurile cantitative obţinute în studiile cantitative) ;
- pot oferi nuanţe ale cazului analizat, luând în calcul contextul şi influenţele externe asupra cazului ;

- informaţiile obţinute pot fi retrospective, referitoare la trecutul cazului analizat, prospective, vizând intenţiile viitoare de dezvoltare ale acestuia, sau combinate, atât retrospective, cât şi prospective.

Avantaje studiului de caz sunt:

- poate fi o sursă de informaţii pentru cercetări viitoare sau lansarea unor ipoteze;
- este util în explorarea unor noi domenii, fiind de obicei prima metodă utilizată în astfel de situaţii;
- fiind îndeosebi o metodă calitativă, prin intermediul studiului de caz se pot aborda şi aspecte mai greu măsurabile ale comportamentului uman sau situaţiei analizate;
- ne ajută să înţelegem fenomenul pedagogic în profunzimea lui, deoarece permite abordarea detaliată a mai multor aspecte ale cazului studiat, oferind explicaţii mai profunde şi din mai multe direcţii;
- permite studierea unor aspecte extrem de rare, precum existenţa unor deficienţe rare (în cercetarea clinică), a unor indivizi de excepţie (în studiile asupra unor persoane înalt abilitate) sau a unor evenimente care au loc o singură dată în timp.

Dezavantajele studiului de caz sunt:

- rezultatele pot fi sensibil afectate de subiectivitate sau de eroarea dată de experimentator, din cauza interacţiunii mari a acestuia cu subiectul/cazul investigat. Subiectivitatea ţine de faptul că cercetătorul decide cum se vor interpreta datele obţinute şi care dintre acestea sunt relevante, ce se va include în descriere şi ce nu, putându-se selecta astfel doar acele date care vin în sprijinul teoriei asumate iniţial;
- deoarece în studiul de caz se obţin informaţii şi de la alte persoane, aceste informaţii pot fi distorsionate din două perspective: a) în funcţie de relaţia pe care aceste persoane o au cu subiectul (individul) analizat şi b) în funcţie de felul în care persoanele au perceput situaţia analizată;
- numărul mic de subiecţi/cazuri analizate nu permite o generalizare a rezultatelor obţinute;
- datele obţinute sunt greu de comparat de la un studiu la altul, într-un studiu cercetătorii putând considera importante investigarea anumitor aspecte ale cazului studiat, iar în alt studiu, alţi cercetători pot considera relevante cu totul alte aspecte;
- rezultatele obţinute permit o descriere a cazului respectiv, subliniind ce se întâmplă, nu şi *de ce* se întâmplă acest lucru; studiul de caz ne oferă o paletă largă de informaţii asupra cazului analizat, nu însă şi un model explicativ, predictiv sau cauzal al acestuia.

Temă de rezolvat

Alegeţi o temă de cercetare şi imaginându-vă că aţi aplica metoda focus-grupului sau a studiului de caz aduceţi argumente pro şi contra folosirii fiecăreia dintre acestea.

IV.6. Observaţia

Observaţia este o metodă de cercetare ce constă în consemnarea conştientă, fidelă şi intenţionată a diferitelor manifestări de comportament, individuale sau colective, aşa cum se prezintă acestea în timpul manifestării lor, în vederea explicării faptelor educaţionale analizate. Cercetătorul va consemna comportamentele observate fără a interveni sau a le influenţa.

Există mai multe clasificări ale metodei observaţiei, în funcţie de mai multe criterii ; în continuare ne vom referi doar la două dintre acestea :

1. în funcţie de gradul de explicitare a ipotezei, distingem între observaţia spontană şi observaţia sistematică :
   - observaţia spontană, ocazională presupune studierea unui fenomen ce survine pe neaşteptate şi care-l determină pe cercetător să-l urmărească într-un mod persistent şi organizat. Observaţia spontană poate conduce la lansarea unei ipoteze care va putea fi verificată ulterior printr-o observaţie sistematică sau alte metode de cercetare ;
   - observaţia sistematică este cea care se desfăşoară organizat respectându-se o serie de condiţii :
     - stabilirea unui cadru conceptual care presupune o documentare teoretică cu privire la fenomenele observate şi eventual lansarea unei ipoteze de cercetare,
     - programarea etapelor de desfăşurare a observaţiei (loc, durată, observator, comportamente observate),
     - stabilirea mijloacelor de înregistrare a datelor, acestea putând fi grile de observaţie completate de observator sau tehnice (cameră video, reportofon, cronometru etc.) ;

   Prin respectarea condiţiilor enumerate, observaţia sistematică are un grad ridicat de obiectivitate şi fidelitate.
2. în funcţie de locul de desfăşurare, distingem între observaţia de teren (naturală) şi observaţia de laborator :
   - observaţia de teren se realizează în clasă, în şcoală sau în afara şcolii, în mediul natural ; avantajul este că datele obţinute sunt o reprezentare fidelă a realităţii ;
   - observaţia de laborator este cea realizată de un cercetător psihopedagog într-un laborator psihopedagogic.

Etapele de desfăşurare a observaţiei sunt :

1. stabilirea scopului observaţiei, documentarea ştiinţifică şi stabilirea ipotezei de cercetare ;
2. locul unde se desfăşoară observaţia (de exemplu, sala de curs) ;
3. durata observaţiei (30 de minute, o oră, o zi, o săptămână etc.) ;
4. selectarea fenomenelor educaţionale ce urmează a fi observate ;
5. cine este observatorul ;
6. stabilirea grilei de observaţie cu indicatorii ce urmează a fi observaţi ;
7. desfăşurarea propriu-zisă a observaţiei.

Un loc aparte în metoda observaţiei îl reprezintă stabilirea grilei de observaţie şi a indicatorilor observaţionali ce vor fi urmăriţi. Indicatorii observaţionali pot fi măsuraţi

prin intermediul unor scale de măsurare nominale sau ordinale ; dacă indicatorii observaţionali sunt structuraţi ca măsurând o singură dimensiune, ulterior scorurile la fiecare indicator vor putea fi adunate putând obţine un scor total la dimensiunea respectivă. Avantajul obţinerii unui scor global la o dimensiune este acela că dimensiunea va fi astfel măsurată pe o scală cantitativă, iar ulterior vor putea fi prelucrate datele obţinute prin intermediul unor metode statistice mai puternice, parametrice.

Dacă, de exemplu, am urmări să investigăm comportamentele de colaborare ale elevilor în sarcini de grup, va trebui să identificăm câţiva indicatori observaţionali, comportamente concrete care corespund actului de colaborare în grup. Propunem cinci astfel de posibili indicatori :

- se implică în rezolvarea sarcinii ;
- adresează întrebări colegilor ;
- discută cu colegii pe tema rezolvării sarcinii ;
- răspunde întrebărilor colegilor ;
- oferă informaţii necesare rezolvării sarcinii.

Scala de evaluare pentru fiecare comportament ar putea fi una nominală (1 = da, 0 = nu) sau ordinală (1 = foarte puţin, 2 = puţin, 3 = mult, 4 = foarte mult). Ulterior, prin adunarea scorurilor la aceşti indicatori, am putea obţine un scor global pentru dimensiunea colaborare.

Metoda observaţiei este una dintre principalele metode de lucru pentru profesori şi educatori atunci când se analizează fenomenele educative în cadrul lor natural, reprezentând metoda contactului direct cu elevii, procesele şi fenomenele educative. Prin intermediul observaţiei pot fi studiate conduite şi comportamente ale elevilor în timpul activităţii didactice sau extradidactice, precum interesul, iniţiativa, stilul de lucru, implicarea, colaborarea etc.

Avantajul principal al acestei metode este acela că oferă date despre faptele educaţionale în starea lor naturală de manifestare, furnizează o descriere fidelă a realităţii sau a unor situaţii analizate.

Dezavantajele observaţiei ţin pe de o parte de riscul subiectivităţii observatorului, iar pe de altă parte, de imposibilitatea verificării unor legături cauzale între evenimente.

Temă de rezolvat
Construiţi o grilă de observaţie cu minimum trei itemi (indicatori) care să vizeze interesul manifestat de elevi la o oră de curs pentru materia pe care o predaţi.

Bibliografie

Chelcea, S., 1975, *Chestionarul în investigaţia sociologică*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
Chelcea, S., 1982, *Experimentul în psihosociologie*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
Cohen, L. ; Manion, L. ; Morrison, K., 2000, *Research Methods in Education*, Routledge, Falmer.
Coolican, H., 2004, *Research Methods and Statistics in Psychology*, Holdder & Stoughton.
Cucoş, Constantin, 2002, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.

Dafinoiu, I., 2002, *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observaţia şi interviul*, Editura Polirom, Iaşi.
David, D., 2006, *Metodologia cercetării clinice*, Editura Polirom, Iaşi.
De Marrais, K. ; Lapan, S.D., 2004, *Foundation for Research. Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates.
Haskett, G.J., 1971, „Modification of Peer Preferences of First-Grade Children", *Developmental Psychology*, 4, pp. 429-433.
Havârneanu, C., 2000, *Cunoaşterea psihologică a persoanei. Posibilităţi de utilizare a computerului în psihologia aplicată*, Editura Polirom, Iaşi.
Havârneanu, C., 2000, *Metodologia cercetării în ştiinţele sociale*, Editura Erota, Iaşi.
Horghidan, Valentina, 1997, *Metode de psihodiagnostic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Kane, J.S. ; Lawer, E.E., 1978, „Methods of Peer Assessment", *Psychological Bulletin*, 85, pp. 555-586.
Love, K.G., 1981, „Comparison of Peer Assessment Methods: Reliability, Validity, Friendship Bias, and User Reaction", *Journal of Applied Psychology*, 66, pp. 451-457.
Luduşan, N. ; Voiculescu, F., 1997, *Măsurarea şi analiza statistică în ştiinţele educaţiei*, Editura Imago, Sibiu.
Marczyk, G. ; DeMatteo, D. ; Festinger, D., 2005, *Essentials of Research Design and Methodology*, John Wiley & Sons, Inc.
Mărginean, N., 2000, *Proiectarea cercetării sociologice*, Editura Polirom, Iaşi.
Muster, D., 1985, *Metodologia cercetării în educaţie şi învăţământ*, Editura Litera, Bucureşti.
Pedhazur, E.J. ; Pedhazur-Schmelkin, L., 1991, *Measurement, Design, and Analysis: An Integrated Approach*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
Radu, I. *et al.*, 1993, *Metodologie psihologică şi analiza datelor*, Editura Sincron, Cluj-Napoca.
Roşca, Al., 1971, *Metodologie şi tehnici experimentale în psihologie*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Rotariu, T. ; Iluţ, P., 1999, *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie*, Editura Polirom, Iaşi.
Stan, A. ; Clocotici, V., 2000, *Statistica aplicată în psihologie*, Editura Polirom, Iaşi.
Stan, A., 2002, *Testul psihologic*, Editura Polirom, Iaşi.
Stoian, Stanciu, 1969, *Cercetarea pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Wilkinson, L. ; The APA Task Force on Statistical Inference, 1999, „Statistical Methods in Psychology Journals: Guidelines and Explanations", *American Psychologist*, vol. 54, nr. 8, pp. 594-604.

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI
Structuri, conţinuturi, tehnici

au apărut :

Emil Păun – *Şcoala. Abordare sociopedagogică*
Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*
Elena Joiţa – *Pedagogia – ştiinţa integrativă a educaţiei*
Dorina Sălăvăstru – *Didactica psihologiei*
Romiţă B. Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*
Cristina Neamţu, Alois Gherguţ – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţământul deschis la distanţă*
Constantin Cucoş – *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*
Ion Albulescu, Mirela Albulescu – *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*
Adriana Albu, Constantin Albu – *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic*
Ştefan Popenici – *Pedagogia alternativă. Imaginarul educaţional*
Romiţă B. Iucu – *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*
Teodor Cozma (coord.) – *O nouă provocare pentru educaţie : interculturalitatea*
Constantin Cucoş – *Timp şi temporalitate în educaţie*
Emil Păun, Dan Potolea – *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*
Cristina Neamţu – *Devianţa şcolară*
Liviu Antonesei – *Polis şi Paideia. Şapte studii despre educaţie, cultură şi politici educative*
Constantin Cucoş – *Informatizarea în educaţie. Aspecte ale virtualizării formării*
Georgeta Burlea – *Tulburările limbajului scris-citit*
Alois Gherguţ – *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice* (ediţia a II-a)
Constantin Cucoş – *Educaţia. Iubire, edificare, desăvârşire*
Traian Cosma – *Şedinţele cu părinţii în gimnaziu. Idei-suport pentru diriginţi* (ediţia a II-a)
Florin Frumos – *Didactica. Fundamente şi dezvoltări cognitiviste*
Sabina Manes (coord.) – *83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor. Manual pentru psihologi, consilieri şcolari, profesori, asistenţi sociali*
Camelia Munteanu, Eusebiu Neculai Munteanu – *Ghid pentru învăţământul preşcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*
Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice* (ediţia a II-a)
Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice* (ediţia a III-a)

www.polirom.ro

Redactor: Cătălina Popovici
Coperta: Laurenţiu Midvichi
Tehnoredactor: Alexandru Popovici

Bun de tipar: mai 2009. Apărut: 2009
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax: (0232) 21.41.00; (0232) 21.41.11;
(0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box 1-728, 030174
Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel./Fax: 211.32.60, 212.29.27, E-mail: office@luminatipo.com

Ştiinţele educaţiei

Structuri, conţinuturi, tehnici

Bogdan Balan, Ştefan Boncu, Simona Butnaru, Ciprian Ceobanu,
Teodor Cozma, Carmen Creţu, Ion Dafinoiu, Georgeta Diac, Florin Frumos,
Ovidiu Gavrilovici, Alois Gherguţ, Luminiţa Iacob, Adrian Vicenţiu Labăr,
Gianina Ana Masari, Constantin Moise, Mariana Momanu,
Nicoleta Laura Popa, Dorina Sălăvăstru, Elena Seghedin, Liliana Stan,
Constantin Cucoş (coordonator)

PSIHOPEDAGOGIE

pentru examenele de definitivare și grade didactice

Ediţia a III-a

Actualizată în conformitate cu noua tematică pentru perfecţionarea cadrelor didactice, ediţia a treia a *Psihopedagogiei pentru examenele de definitivare şi grade didactice* conţine douăzeci şi şapte de capitole ce tratează subiecte precum calitatea în educaţie, educaţia în societatea modernă, perspectiva epistemologică asupra pedagogiei şi curriculumului şcolar, succesul şi insuccesul şcolar sau educaţia pentru diversitate culturală. Fiecare capitol este conceput într-o manieră interactivă şi include teme şi întrebări care evidenţiază aspectele esenţiale ale problematicii abordate. Lucrarea este un suport indispensabil profesorilor atât în pregătirea pentru examenele de definitivare şi grade didactice, cât şi în elaborarea lecţiilor, întocmirea unor materiale didactice sau a unor referate de specialitate.

EDITURA POLIROM
www.polirom.ro

ISBN 978-973-46-1403-5

9 789734 614035

Foto coperta: © Kris Jacobs/Dreamstime.com